Universidade de Santiago
O futuro ao teu alcance

lantuna

Revista Cabo-Verdiana de Educação, Filosofia e Letras

JAN - JUL 2014

Print ISSN 2310-4112
Online ISSN 2311-9071

lantuna

Revista Cabo-Verdiana de Educação, Filosofia e Letras

ano 1, n. 1 ▪ jan-jul 2014

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Reitor
Gabriel António Monteiro Fernandes

Vice-reitor
Fernando Jorge Pina Tavares

Secretário-Geral
José Luís Mascarenhas Monteiro

CONSELHO EDITORIAL

Editor Científico
Fernando Jorge Pina Tavares

Coordenação Editorial
Ana Daniele Silva Maciel

Secretariado da Redacção
Teresa Ramos Correia

Copidesque e Revisão
Cláudia Mendes
Emanuel Semedo
Fátima Alves
Luís Rodrigues
Maria André Trindade

Capa
Micael Fernandes

DISTRIBUIÇÃO
Gabinete de Comunicação, Imagem e Relações Internacionais da Universidade de Santiago
| Campus da Bolanha | Cidade de Assomada |
| Ilha de Santiago | Cabo Verde |
Tlf (+238) 265 41 51
Fax (+238) 265 41 53

ISSN 2310-4112 (print)
ISSN 2311-9071 (online)

ÍNDICE

A diferença cultural na escola
Polianne Delmondez 7

A vídeodança como recurso para reflexão sobre a identidade cultural amazônica expressa na produção do artista da dança contemporânea na cidade de Manaus
Olvidia Dias de Souza Cruz Sobrinha; Artemis de Araujo Soares 21

A problemática da participação das mulheres na política: o caso do parlamento cabo-verdiano
Arcádio Lopes 33

Enunciados & desentendimentos entre diversidade cultural e educação
Daniele P. Kowalewski 47

Eficácia social (qualidade e equidade) do sistema educativo em Cabo Verde
Alcides Fernandes da Moura 65

Identidades em foco na aula de língua inglesa com base em análise das brasilidades presentes em livros didáticos
Ana Paula Domingos Baladeli; Aparecida de Jesus Ferreira 85

A inclusão social de jovens e adultos por meio de um projeto de alfabetização
Ligia de Carvalho Abões Vercelli 99

Cruzando fronteiras: o currículo multicultural e o trabalho com as diferenças em sala de aula
Marcos Garcia Neira 119

Desenvolvimento juvenil e rotinas de vida: culturas e representações sociais de jovens praticantes de surf e bodyboard nas regiões do Litoral Sul do País
Ana Rosa; Carlos Neto 137

Currículo: entre a inclusão e a integração
Liliana Rodrigues 147

O envolvimento sustentável como contributo para a inclusão social no mundo contemporâneo
Margarida Morgado; Alberto Filipe Araújo & Luís Marques 153

(Re) Construção de identidades dos jovens cabo-verdianos no Rio de Janeiro a partir das representações sociais
Maria de Fátima Alves 181

The 'representation' of Europe in the Cape Verdean secondary education
Francisco Osvaldino Nascimento Monteiro 195

Participação Especial

Métamorphoses et interculturalité: quels modes de subjectivation pour une formation de soi-même par l'interculturalité?
Didier Moreau 213

A diferença cultural na escola

Polianne Delmondez[1]

Resumo
A centralidade do debate sobre as atuais transformações na educação, como as políticas de inclusão, as ações afirmativas ou a própria discussão sobre o direito à educação envolve uma reflexão sobre o sentido dessas mudanças. Compreende-se, assim, que a educação é um dos campos mais importantes de debate em torno da temática da igualdade e da diferença, visto que a educação escolar é uma dimensão fundamental da cidadania e o direito à educação escolar é um desses espaços que não perderam e nem perderão a sua atualidade. O interesse, portanto, é o de contextualizar os processos histórico-culturais envolvidos na institucionalização da escola para depois situar os desafios e as tendências atuais postas à educação brasileira, no que diz respeito, principalmente, às políticas de gestão da diferença cultural. Mais do que saber lidar didaticamente com as diferenças ou as singularidades presentes em sala de aula, os/as professores/as, assim como toda a comunidade escolar, devem estar aptos também para criar e manter espaços verdadeiramente inclusivos nas escolas.

Palavras-chave: diferença; cultura; escola.

Abstract
The centrality of the debate about the current changes in education, such as inclusion policies, affirmative action or own discussion on the right to education involves a reflection on the meaning of these changes. It is understandable, therefore, that education is one of the most important fields of debate on the issue of equality and difference, given that education is a fundamental dimension of citizenship and the right to school education is one of those spaces that have not lost nor lose its relevance. The interest, therefore, is to contextualize the cultural and historical processes involved in the institutionalization of school and then situate the challenges and current trends put the brazilian education, with regard mainly to the management policies of cultural difference. More than didactically coping with the differences or the singularities present in the classroom, the teacher as well as the entire school community should also be able to create and maintain spaces truly inclusive in schools.

Keywords: difference; culture; school.

Introdução

Este texto tem como objetivo discutir as tendências e desafios postos à educação brasileira, no que diz respeito às políticas de gestão da diferença cultural. Pretende-se, assim, realizar um percurso para contextualizar os processos envolvidos na educação escolar diante das atuais transformações. Pode-se apontar, a princípio, que a escola enquanto escola-mundo (Delmondez, 2013) é um microcosmo composto por condições, tensões ou problematizações macro e micropolíticas forjadas pelo cenário contemporâneo.

No entanto, toma-se como ponto de partida que a instituição escola é uma invenção e um produto daquilo que se compreende como modernidade (Skliar, 2003b). E o seu surgimento coincide com a institucionalização de um regime discursivo baseado em mecanismos de poder-saber da modernidade. Então, pode-se dizer que a educação escolar aparece na Idade Moderna "quando a organização dos primeiros colégios conduz a uma

[1]Psicóloga, Mestre e Doutoranda em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PG-PDS) do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED) da Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, Brasil. E-mail: singularmultiplo@gmail.com

inaudita institucionalização de uma específica temporalidade e de uma particular forma de lidar com as disposições espaciais, pensadas para a formação das novas gerações" (Boto, 2003, p. 380).

Ao funcionar como máquina de governamentalização (a razão de Estado) que pode ser mais poderosa e ampla do que todas as outras instituições citadas por Foucault (1987) como a prisão, o manicômio, o hospital, o quartel; a escola funciona como lugar privilegiado "para se observar, por exemplo, tanto as transformações que já aconteceram quanto as que ainda estão acontecendo na lógica social" (Veiga-Neto, 2011, p. 109). Nesse sentido, as relações de poder que envolvem a educação moderna, nas suas dimensões micro e macropolíticas, referem-se também a "metanarrativas educacionais que têm servido frequentemente apenas para que certos grupos imponham suas visões particulares, disfarçadas como universais, às de outros grupos" (Silva, 1994, p. 247).

Ao invés de, simplesmente, pensar que a educação estaria a serviço de uma hegemonia de práticas de sujeição, propõe-se considerar que se trata de um *locus* de contestação e de resistência discursivos e experienciais, podendo promover formas de subjetivação. Por meio dessas análises, visam-se debater as tendências e os desafios do contexto contemporâneo postos à realidade da educação brasileira, em especial.

A educação na escola hoje – tendências e desafios

A centralidade do debate sobre as atuais transformações na educação, como as políticas de inclusão, as ações afirmativas ou a própria discussão sobre o direito à educação envolve uma reflexão sobre o sentido dessas mudanças. Isso porque "é preciso ter sempre claro que mesmo aquilo que parece ocorrer apenas no âmbito escolar pode ter – e, quase sempre, tem – ligações sutis e poderosas com práticas (discursivas e não discursivas) que atravessam a própria escola" (Veiga-Neto, 2011, p. 110). Compreende-se, assim, que a educação é um dos campos mais importantes de debate em torno da temática da igualdade e da diferença, visto que a educação escolar é uma dimensão fundamental da cidadania e a discussão sobre o direito à educação escolar não deixa de ser atual (Cury, 2002).

Nesse sentido, as transformações sociais a nível global afetam a educação brasileira de hoje ao mesmo tempo em que as reformas político-educacionais trazem novos imperativos pedagógicos e curriculares. Sob a nomenclatura 'atenção à diversidade', muitos programas e ações governamentais visam a mobilizar estratégias de promoção e valorização das diferenças e da diversidade (Skliar, 2003a). No entanto, é preciso considerar o modo de como tais projetos têm sido realizados, pois, infelizmente, tais projetos político-pedagógicos podem

manter presentes outros processos de exclusão devido a sua burocratização e banalização (Delmondez & Cunha, 2012; Veiga-Neto, 2011).

É preciso, então, discutir os desafios postos à escola pela diferença cultural contemporânea e pelas situações referentes à inclusão/exclusão social e escolar. Hoje, o debate acerca da educação multicultural (Moreira, 2002; Gonçalves & Silva, 2003) ou intercultural (Candau, 2002; 2008) tem ganhado maior notoriedade na produção científica brasileira e tem-se discutido a temática principalmente no âmbito do currículo. A ênfase dada refere-se ao currículo nas diversas esferas das minorias étnico-raciais, de gênero, sexuais e de classe social. Trata-se de reflexões que buscam dar visibilidade a como as escolas e os Parâmetros Curriculares Nacionais tem lidado com a problemática do multiculturalismo (Macedo, 1998; 2006; 2009). É importante considerar que há nesses parâmetros uma concepção de diversidade cultural pautada pela perspectiva do consenso entre culturas, ou seja, referindo-se ao contexto social como não plural (Moreira, 2001).

Os parâmetros curriculares nacionais

A partir dos anos de 1990 começou a se realizar, no Brasil, um processo de centralização das políticas curriculares com o desenvolvimento de propostas de currículos nacionais, vinculado a ações de controle da avaliação e dos livros didáticos. Tratou-se, na verdade, de políticas com princípios neoliberais que foram influenciadas por uma tendência internacional. O expoente dessas políticas foi a Inglaterra de Thatcher que possuía uma influente força na reorganização nas políticas internacionais. A linha dessas políticas visava ampliar o controle do Estado e diminuir sua responsabilidade de investimento. Desde então, o principal foco de estudos sobre a área tem sido exatamente sobre o papel do Estado no desenvolvimento de políticas nacionais sobre o currículo (Macedo, 2009).

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram elaborados com o intuito de definir a base comum nacional e de orientar a prática pedagógica dos docentes, a fim de ser utilizado como um guia curricular obrigatório (Macedo, 1998; Brasil, 1997; 2000). Para cada nível da educação básica, ou seja, para o ensino fundamental ou médio, existem os parâmetros específicos correspondentes. No ensino fundamental são organizados por disciplinas - língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, educação artística e educação física - e em quatro ciclos, sendo que cada um é constituído por dois anos letivos. Pressupõe-se que os/as estudantes cumpram as atividades escolares agrupadas pelas disciplinas, que "são consideradas fundamentais para que os alunos dominem o saber socialmente acumulado pela sociedade" (Macedo, 1998, p. 23). Além disso, é salientado, nos parâmetros, o fato de que existem temáticas urgentes que precisam ser trabalhadas e não são

contempladas pelas disciplinas; mas que são tratadas como temas transversais por todas elas, como a violência, a saúde, o uso de recursos naturais, os preconceitos. Tais questões compõem um conjunto de temas transversais que engloba a ética, a pluralidade cultural, a orientação, sexual, a saúde e o meio ambiente (Macedo, 1998). Infelizmente, não existe, enquanto parâmetro, a proposta de dedicar o trabalho de tais temas no contexto do ensino médio, apesar de ser essencial.

Macedo (1998) defende a ideia de que a diferença passa do centro à margem nos currículos quando problematiza o exemplo dos PCN e discute que tal fato acontece, pois "o argumento central que justifica a necessidade dos temas transversais baseia-se na ideia de que a organização disciplinar é uma das principais responsáveis pela pouca relevância social dos conhecimentos tratados pela escola" (p. 23). Seguindo essa linha de raciocínio, a autora diz que existe pouca relação entre conhecimento escolar e realidade, visto que o primeiro é pautado por uma visão positivista de ciência que não leva em conta a sua relevância social. A proposta dos temas transversais, elaborada pelo MEC, é a de uma articulação entre as diferentes atividades escolares e entre elas e a sociedade. De acordo com as palavras da autora, "acreditamos que, por sua generalidade, a efetivação dessa proposta no currículo vivido pelas diferentes escolas ao longo do país será muito difícil. Seria, portanto, mais uma tentativa de integração, defendida mas não realizada" (p. 24). O problema se dá devido a pouca articulação entre o conhecimento escolar e a sociedade na literatura pedagógica, visto que o conhecimento formal se apresenta como um eficiente dispositivo de diferenciação social. Assim, Macedo (1998) reforça, "argumentamos que a própria maneira como foram estruturados os PCN contribui para essa desarticulação e defendemos que é preciso entender por que, a despeito de ser proclamada, essa articulação é obstaculizada pela própria estruturação da escola" (p. 24).

Trata-se, dentre outros pontos, da estrutura das disciplinas escolares que foram definidas a partir de áreas de conhecimento do saber científico. Este é, por sua vez, orientado por um discurso universalista mediante uma única concepção da ciência (a positivista) e de cultura (a europeia). Mas é preciso explicar que algumas disciplinas, como a educação física, não correspondem a um campo de saber socialmente estabelecido. Elizabeth Macedo (1998), nesse sentido, esclarece que, na verdade, o que "transformam determinados campos do saber socialmente estabelecidos em disciplinas escolares não são científicos nem naturais. São critérios históricos que se estabelecem a partir de uma seleção interessada, de um juízo de valor" (p. 24). Todavia, as disciplinas são entendidas no documento elaborado pelo MEC – os PCN - como naturais ou, ainda, como áreas já consagradas pelo saber científico; então, deixa

de ser necessário explicitar os critérios de seleção utilizados. É preciso comentar também que os conteúdos tratados pelas disciplinas são selecionados, reescritos e transformados.

A evidência declarada pela autora é a de que os PCN não relacionam os conteúdos de cada disciplina com os temas transversais, visto que o eixo de estruturação deveria ser a realidade social e não a lógica interna de cada área disciplinar. Pode-se dizer, então, que são tratados e abordados de forma marginal e só são trabalhados quando a racionalidade disciplinar concede a sua permissão. Além disso, "a inserção dos temas transversais nos PCN não altera a natureza seletiva da escola" (Macedo, 1998, p. 27), uma vez que existem estratégias que garantem de um processo de divisão social do conhecimento, quando existe uma dissociação entre o conhecimento formal e a prática.

Elizabeth Macedo (2009) sugere que os Temas Transversais representam a categoria da diferença nos PCN. Em suas análises, a autora considera a noção *qualidade da educação* essencial para a defesa de suas ideias. Tal fator funciona como um significante vazio cujas forças hegemônicas vêm buscando preencher e a ineficiência do sistema educacional, ou seja, a ausência de sua qualidade funciona como um exterior constitutivo. Esta, por sua vez, tem articulado vários discursos, dentre os quais aqueles que buscam soluções para a crise educacional; assim, cria-se um híbrido de distintas posições de sujeito. De acordo com a autora, é possível compreender que: "nas múltiplas articulações hegemônicas para preencher o significante vazio qualidade da educação, há cadeias de equivalências específicas, que lidam com as demandas de grupos minoritários pelo reconhecimento da diferença, que me interessa destacar" (Macedo, 2009, p. 92).

Dessa forma, o objetivo de Macedo é o de problematizar os discursos acerca da diferença a partir das cadeias antagônicas estabelecidas em torno do ponto nodal *qualidade*. No que diz respeito ao currículo, "as estratégias de articulação tem sido a defesa de conteúdos de cunho universalista, apresentados como garantia de qualidade da educação e, portanto, como ferramenta de igualdade social" (Macedo, 2009, p. 93). As políticas públicas para a garantia de serviços universais de qualidade da área de educação são poderosos dispositivos que articulados compõem o cerne do discurso universalista. Para contextualizar, é preciso colocar que existe hoje, no Brasil, um discurso que integra a diferença como uma de suas características; entretanto, tal integração da diferença ainda é pautada por um discurso forjado pelo ideal de construção de uma identidade nacional.

O projeto de educação para a cidadania pretende ser o legado para a garantia e constituição dessa identidade, mas, como um dos conceitos consolidados ao longo da modernidade, faz referência a um cidadão universal isento de distintos traços culturais de um sujeito concreto. É perceptível observar que as diferenças culturais são, contraditoriamente,

reconhecidas e integradas ao todo homogêneo da nação. Por sua vez, as concepções universalistas dos parâmetros curriculares se formam em torno da promessa de educar para a cidadania, mas "o que se entende por cidadania, no entanto, espelha a ambiguidade de diferentes projetos educacionais que disputam espaço em articulações hegemônicas" (Macedo, 2009, pp. 101-102). Pode-se dizer que a cidadania está vinculada a discursos fortemente consolidados e garante a sua legitimidade nos próprios temas transversais.

> Então, as demandas da diferença sejam, em sua ampla maioria, encaminhadas para esse componente curricular, nele também os saberes contextuais têm de negociar espaço com cadeias universalistas que se formam em torno, especialmente, da promessa de educar para a cidadania. Tal promessa está na base do que os Temas Transversais definem como educação de qualidade e funciona como um forte legitimador de sua inserção nos PCN (Macedo, 2009, pp.102-103).

Nesse sentido, nos PCN, a concepção de educação para a cidadania é entendida como uma questão vinculada ao aprendizado dos conteúdos básicos da educação e o conceito de diversidade cultural é substituído por um viés psicológico ligado às diferenças individuais. Com o intuito de questionar esses pontos, a tese principal defendida por Macedo (2009) é a de problematizar o currículo centrado na diferença para desconstruir "a dicotomia entre particular e universal, percebendo este último como lugar vazio preenchido temporalmente por articulações hegemônicas" (p. 105).

Direito à educação – igualdade e diferença

Pois bem, a necessidade de contextualização desse panorama, que inscreve a realidade da educação brasileira, permite que não se perca de vista alguns acontecimentos e discussões que são da ordem do dia. Botler (2012) coloca que, no Brasil, o sistema educacional nacional estabelece as normas gerais a fim de orientar as políticas educacionais para os estados e municípios. Trata-se de um estabelecimento mínimo de direitos e deveres no âmbito da educação para todos/as os/as brasileiros/as independente de credo, etnia ou origem. Pode-se notar que há nesses parâmetros um respeito ao multiculturalismo, entretanto, são explícitas as 'diferenças' nos resultados educacionais (Botler, 2012).

Ao mesmo tempo, tem crescido no país a consciência do papel da educação como um instrumento importante para o enfrentamento de situações de preconceito e de discriminação em variados contextos sociais e, além disso, tem-se percebido a sua necessidade para efetivar garantia de oportunidades em diferentes âmbitos da sociedade. Isso porque "a desigualdade socioeconômica brasileira, marcada pela mistura de populações e etnias, incide profundamente na organização da educação" (Botler, 2012, p. 605). É nesse sentido que "a escola brasileira vem sendo chamada a contribuir cada vez mais no enfrentamento do que impede ou dificulta a participação social e política e que, ao mesmo tempo, contribui para a

reprodução de lógicas perversas de opressão e incremento das desigualdades" (Junqueira, 2009, p. 5).

Por isso, tem-se visualizado a emergência de ações para o enfrentamento da violência, do preconceito e da discriminação e a escola é chamada para contribuir na construção de práticas pautadas pelo respeito às diversidades de experiências. Faz-se necessário, portanto, fornecer aos profissionais da educação diretrizes, orientações e instrumentos para se consolidar uma cultura de valorização e de respeito a essas experiências de diferença. No seu texto *Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal*, Junqueira (2009) tematiza tal problemática no âmbito da diversidade sexual. Ao propor entender a homofobia a partir de reflexões sobre as relações de poder e os processos de produção de diferenças culturais (p. 373), ele ressalta:

> Diante de um cenário marcado por inúmeras tensões, disputas e possibilidades, parece indispensável atentarmos para os limites de determinadas políticas multiculturalistas que, embora aparentemente generosas quanto ao 'respeito à diferença', não se mostram dispostas a favorecer um reconhecimento da diversidade que possa colocar em risco normas, valores e hierarquias estabelecidas e promover distribuição de recursos (Junqueira, 2009, p. 369).

Botler (2012), ao se preocupar em analisar as consequências das políticas multiculturais marcadas pelo respeito à diversidade cultural, sugere que a política educacional multicultural não assegura mais democracia, isto porque existem "algumas contradições das políticas multiculturais que, apesar de bem intencionadas, são assentadas em fundamentos equivocados para a real promoção de políticas educacionais de igualdade social" (p. 604). Por trás de algumas propostas multiculturais, no contexto da educação, ainda há práticas que ajudam a preservar relações de dominação e de poder entre grupos sociais. De outro modo, existem perspectivas que apontam a necessidade da educação multicultural para questionar a especificidade do conhecimento transmitido e produzido em termos de raça, classe e gênero e pode ser o espaço de criação de uma pluralidade de concepções sobre a realidade (MacLaren, 1997; 2000). Além disso, há projetos que vêm na educação multicultural uma possibilidade para a formação de uma cidadania planetária (Gonçalves & Silva, 2003).

Educação multicultural/intercultural

Para Moreira (2002), a proposta de um trabalho para o reconhecimento da diferença cultural na sociedade e na escola traz uma primeira implicação que diz respeito ao abandono de uma visão monocultural. A segunda implicação está ligada à tentativa de reescrever o conhecimento a partir das visões e experiências dos grupos de diferentes raízes étnicas. A terceira, por sua vez, refere-se a um processo de ancoragem social para entender como as atitudes preconceituosas se cristalizaram nos currículos e nas distintas disciplinas. De maneira

diferente, a postura multicultural na educação implica na valorização de uma heterogeneidade de diferentes saberes e de um aproveitamento da riqueza de símbolos, significados e de experiências. A quarta implicação se trata da criação de um contexto em que as relações interindividuais possibilitem a aprendizagem; portanto, "não basta reconhecer as diferenças, é preciso estabelecer relações entre as pessoas" (Moreira, 2002, p. 28). O diálogo com outras experiências, culturas e pensamentos, então, é almejado/visado como um fator estruturante para as práticas pedagógicas. É inegável que, nas propostas de educação multicultural, trata-se de pensar o desenvolvimento de práticas e de mediadores para a convivência com as diferenças em sala de aula ou em outros espaços na escola. E, ainda, trata-se de pensar no papel daquele que realiza a mediação, ou seja, no papel do/a professor/a e da escola pela busca de uma valorização da riqueza das diferenças culturais.

A abordagem de uma educação intercultural assumida por Vera Candau se aproxima da perspectiva do multiculturalismo crítico de MacLaren (1997; 2000). Para a autora, em cada modelo de educação multicultural existe um conceito de cultura, mas, na maior parte das vezes, a sua discussão é ignorada (Candau & Leite, 2007; Candau, 2008). É necessário, então, compreender o que está por trás de seu verdadeiro significado para avaliar os sentidos e valores que carrega, pois, conforme salienta a autora,

> a concepção de cultura predominante nas propostas de educação multicultural aproxima-se de uma perspectiva estática e essencialista, em que a cultura é vista como um conjunto mais ou menos definido de características estáveis atribuídas a diferentes grupos e às pessoas que se considera a eles pertencerem. Esta é uma realidade muito presente no imaginário dos educadores e da sociedade em geral, que tendem a classificar as pessoas segundo atributos considerados específicos de determinados grupos sociais. Questionar essa perspectiva é um grande desafio (Candau, 2008, pp. 135-136).

A autora privilegia a abordagem da educação intercultural (que seria uma educação para a negociação cultural), pois concebe o conceito de cultura a partir de suas particularidades históricas e dinâmicas "como processo em contínua construção, desconstrução e reconstrução, no jogo das relações sociais presentes nas sociedades. Neste sentido, a cultura não é, está sendo a cada momento" (Candau, 2002, p. 135). O conceito de interculturalismo, em que a ideia de educação intercultural se deriva, é apoiado pelas elaborações de Catherine Walsh (professora e diretora do Centro de Estudos Culturais da Universidade Andina com sede no Equador) e abre espaço para uma discussão acerca da negociação e tradução entre as diferenças culturais. Nesse sentido, tal conceito busca romper com uma suposta visão reificante das culturas e das experiências das minorias sociais. Assim, concebe as nossas sociedades como estando em constantes e intensos processos de hibridização cultural, sendo que a ideia de interculturalidade "é consciente dos mecanismos de

poder que permeiam as relações culturais. Não desvincula as questões da diferença e da desigualdade presentes na nossa realidade e no plano internacional" (Candau, 2002, p. 135).

Na educação intercultural, trata-se de pensar a experiência vivida desde a pós-colonialidade, que reflete um pensamento não orientado pelos referenciais eurocêntricos e que tem sua origem desde o Sul. Propõe-se, também, uma educação intercultural que conduza a uma descolonização do conhecimento. É, nesse sentido, que, é crucial estabelecer um diálogo com as ideias de Boaventura de Sousa Santos, pois se pretende "promover uma educação intercultural em perspectiva crítica e emancipatória, que respeite e promova os direitos humanos e articule questões relativas à igualdade e à diferença" (Candau, 2008, p. 53). A educação intercultural, para Vera Candau, não pode só dizer respeito às situações específicas deslocadas do cotidiano e da dinâmica escolar e nem ficar restritas a abordar exclusivamente a temática de determinados grupos sociais. Trata-se, na verdade, de um enfoque sistêmico que diz respeito a todos os personagens e os âmbitos da prática educativa. Para a autora, "no que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade, entre outros" (Candau, 2008, p. 53). A escola pode se tornar uma ferramenta política emancipatória quando puder produzir um *locus* de fato educativo para todos/as e quando as diferenças forem consideradas como estímulo e enriquecimento.

Boaventura sugere que "um projeto educativo emancipatório tem de colocar o conflito cultural no centro do seu currículo" (Oliveira, 2006, p. 119). Tal projeto educativo pelo qual fala o sociólogo traz a possibilidade de trabalhar, na própria prática educativa cotidiana, conteúdos que possam superar a dominação da cultura eurocêntrica sobre as outras e a única visão de conhecimento científico sobre as outras formas de conhecer. Nesse sentido, ele pensa que a ação político-educativa e seu papel social são possibilidades concretas para a transformação dos modos de produção de conhecimento vigentes e concebidos pela visão eurocêntrica de ciência. E mais ainda, tal projeto compreende que a educação levaria ao desenvolvimento da autonomia individual e coletiva (Oliveira, 2006).

Para o autor, os sistemas educativos foram instaurados por meio da aplicação da ciência moderna a partir de um modelo hegemônico de racionalidade. E, dessa forma, tentou-se ocultar os problemas sociais e políticos que foram gerados nas sociedades democráticas e multiculturais. O sociólogo desenvolve a proposta de uma experiência pedagógica voltada para a luta pela emancipação, por meio de um projeto educativo emancipatório. Tal perspectiva precisaria envolver no interior da experiência pedagógica, "o conflito entre a aplicação técnica e aplicação edificante da ciência, entre o imperialismo cultural e o multiculturalismo, entre o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação"

(Oliveira, 2006, p. 126). Poder-se-ia levar tais debates para a educação formal, no sentido de ampliar a reflexão sobre os diferentes saberes das diferentes culturas, além dos conflitos sociais interligados e colaborar com a emancipação social democrática.

Em meio a essas colocações, é preciso salientar que o caráter reprodutor de práticas homogeneizadoras na educação, bem como dos padrões curriculares etnocêntricos só confirmam que a escola é fruto das convenções ideológicas da modernidade. Improvável pensar que num espaço estável da 'mesmice' pode-se gerar práticas e discursos produtores da diferença. Ao pontuar que escola e a modernidade se localizam em um mesmo tempo e mesmo lugar, Skliar (2003b) defende que "a mesmice da escola proíbe a diferença do outro", além disso, "o mesmo e o outro não podem, nessa temporalidade, nessa escola, estar ao mesmo tempo" (p.46) e complementa:

> as conclusões, já conhecidas, sobre a relação entre modernidade, educação e escola são evidentes: o tempo da modernidade e o tempo da escolarização insistem em ser, como decalques, temporalidades que só desejam a ordem, que teimam em classificar, em produzir mesmices homogêneas, íntegras, sem fissuras, a salvo de toda contaminação do outro; a espacialidade da modernidade e o espaço escolar insistem em ser, como irmãs de sangue, espacialidades que só buscam restringir o outro para longe de seu território, de sua língua, de sua sexualidade, de seu gênero, de sua idade, de sua raça, de sua etnia, de sua geração, etc (Skliar, 2003b, p. 45).

A discussão central colocada é a de pensar alternativas ao modelo dominante e monocultural de ensino e de conhecimento. No entanto, não se trata de sugerir uma transformação esquecendo que a realidade e a educação estão adquirindo novas feições. Busca-se, desse modo, pensar-se o sentido da proposição: uma educação para diversidade (que poderia ser também na ou pela diversidade). O que se coloca em evidência não é uma afirmação - o imperativo da tolerância às diferenças -, mas uma pergunta pelos Outros, esse 'outro' multicultural. Uma questão que se desdobra em duas: a pergunta do outro e uma pergunta dirigida ao outro (Skliar, 2003a; 2003b), e leva a uma digressão sobre a questão ontológica da diferença (Milovic, 2007). "Como se o outro fosse, antes de mais nada, aquele que faz a primeira pergunta ou aquele a quem dirige a primeira questão. Ou: como se o outro fosse o ser em questão, a pergunta do ser em questão, ou o ser em questão da pergunta" (Skliar, 2003a, p. 27).

Por sua vez, Silva (2007) pressupõe que "o outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque à nossa própria identidade. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social, ao mesmo tempo, que, é um problema pedagógico e curricular" (p. 97). Trata-se, primeiro, de uma problemática social, pois num mundo globalizado/mundializado, o encontro com o outro, com o diferente ou estranho é inevitável. Segundo, como um desafio curricular e pedagógico visto que as crianças e os adolescentes, no contexto de uma escola atravessada pelas dinâmicas sociais, inevitavelmente, interagem com

o outro. Nesse sentido, a problemática "do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência." (Silva, 2007, p. 97). Ele tende a retornar, até mesmo a se multiplicar. Numa época em que a subjetividade se constitui de maneira fluída e descentrada, esse outro tem aparecido por meio de inúmeras facetas: "o outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente" (Silva, 2007, p. 97).

Vive-se, hoje, segundo normas sociais que oprimem e discriminam a diferença marcada no corpo, sendo que essa discriminação opera mediante "a desqualificação do outro, podendo acarretar graves danos pessoais e sociais. Entende-se a prática discriminatória como a valoração das diferenças de modo a promover desigualdades ou prejuízos para as partes desqualificadas" (Diniz & Lionço, 2009, p. 9). Esta é a chave da problemática do *bullying*: a violência contra o corpo que está fora da norma, seja no cabelo da/o menina/o negra/o, nos olhos do/a menino/a míope ou ainda nas pernas do/a menino/a com deficiência física; todos esses exemplos já se tornam material suficiente para a (co)ação de um sujeito ou de um grupo provocador.

No entanto, para Diniz e Lionço (2008; 2009; 2010), este enfoque não está centrado na dicotomia normal/anormal, pois tanto a norma como o anormal se confundem com a imposição das regras marcadas no corpo. As autoras preferem abordar a questão da discriminação em termos de homofobia e não mediante o discurso do *bullying* nas escolas, pois quando o *bullying* tem fundamento na cor da pele se trata de um fenômeno conhecido como racismo; o *bullying* sexual, por sua vez, é reconhecido como homofobia e, na verdade, os "gordinhos" aparecem como apêndice da diversidade do *bullying*. Assim, "não é nada mais do que um neologismo puritano e burguês, um vocábulo heterenonormativo para falar da provocação, da discriminação aos fora da norma heterossexual (...) o neologismo *bullying* é palatável as escolas, as famílias, e a moral heterossexual" (Diniz & Lionço, 2009, p. 66). Isto acontece porque, geralmente, não são abordadas, dentro das escolas, as práticas sexuais que estão fora da norma, e, por isso, são silenciadas. Usa-se o neologismo *bullying* como se fosse um novo fenômeno e, de fato, não é: o racismo e a homofobia estão nas escolas, assim como, em qualquer outro espaço da sociedade; o *bullying* na escola é uma versão primária e permanente dos preconceitos e discriminações que se observa na vida social.

Pode-se dizer que a provocação entre crianças e adolescentes faz parte de uma socialização naturalizada que, geralmente, acontece na tentativa de reconhecer os limites do outro, sendo que existe uma desigualdade de forças entre os sujeitos. Porém, tratam de

práticas que precisam ser abolidas, rejeitadas e desnaturalizadas e, além disso, vistas a partir de um enfoque político. A principal intenção de Diniz e Lionço (2009) é o reconhecimento da potência discursiva do conceito de homofobia, a fim de não ser silenciada pelo neologismo *bullying*, para que as crianças e os jovens não sejam refugiados e não se transformem em vítimas de homofobia no futuro ou no tempo da escola.

Considerações finais

Se a escola muito serviu como um aparato do poder disciplinar, tentando produzir pessoas governáveis, civilizadas e diferenciadas socialmente segundo a visão de indivíduo da modernidade; é necessário pensar que hoje a escola precisa ter uma proposta absolutamente contemporânea de um compromisso com a diferença cultural. Assim, não é preciso só formar estratégias de ensino-aprendizagem para que adolescentes e crianças passem a respeitar às diferenças e se destituir de preconceitos, mas propiciar espaços de criação e resistência quando são atravessados pelo desconhecido.

Nesse sentido, a saída para a diferença projeta uma abertura e um acontecimento, visto que possibilita a inclusão do social, da cultura e da política no âmbito de práticas educativas. E é pelo fato de 'o outro estar desde sempre aí' que é impensável propor uma educação para/na/pela diversidade dentro da compreensão moderna de sujeito, de educação e de sociedade. Dessa forma, tais concepções precisariam ser desestabilizadas por meio da irrupção do 'outro multicultural' como um acontecimento ético, estético e político. Dar visibilidade à diferença de gênero, de classe social, de etnias, de orientação sexual, de modos de ver, perceber, sentir, entre outros, dentro das escolas pode gerar alternativas às práticas de exclusão, que foram historicamente constituídas. E pode ainda conduzir-nos ao conhecimento da nossa própria singularidade: do nosso próprio ser outro, do nosso próprio tornar-se outro: "temos que experimentar a construção de nossas próprias vozes, impedindo que no movimento de internalização do histórico da colonialidade, sejamos sempre, e cada vez mais, apenas vetores de sua manutenção" (Nascimento, 2007, p. 86).

Referências

Botler, A. M. H. (2012). Repercussões das políticas multiculturais na educação. *Educação & Sociedade* (33)119, 595-609.

Boto, C. (2003). A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. *Cad. Cedes* (23) 61, 378-397.

Brasil (1997). Parâmetros Curriculares *Nacionais temas transversais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental (MEC/SEF). Recuperado em 27 de dezembro de 2012.

Brasil (2000). *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.* Brasília: Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Recuperado em 27 de dezembro de 2012.

Candau, V. M (2002). Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. *Educação & Sociedade,* 79, ano XXIII.

Candau, V. M. & Leite, M. S. (2007). A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. *Cadernos de Pesquisa* (37) 132, 731-758.

Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação* (13) 37.

Cury, C. R. J. (2002). Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 245-262.

Delmondez, P. & Cunha, F. (2012). A ética, a estética e a política do tornar-se professor/a. *Anais do VI Colóquio Internacional de Filosofia da Educação*. Editora da UERJ: Rio de Janeiro.

Delmondez, P. (2013). *A diferença cultural na escola: uma cartografia de processos de subjetivação de adolescentes e professores/as*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.

Diniz, D. & Lionço, T. (2009). *Homofobia & Educação: desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres; EdUnB.

Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*. (Trad. R. Ramalhete). Petrópolis: Vozes.

Gonçalves, L. A. O. & Silva, B. G. P. (2003) Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. *Educação e Pesquisa*. (29) 1, 109-123.

Junqueira, R. D. (2009). Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: R. D. Juqueira (org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC, SECADI.

Lionço, T. & Diniz, D. (2008). Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. *Psicologia Política* (8) 16, 307-324.
Lionço, T. & Diniz, D. (2010). *Laicidade e ensino religioso no Brasil*. Brasília: UNESCO; LetrasLivres; Editora UnB.

Macedo, E. (1998). *Os Temas Transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Química Nova na Escola, 8.

Macedo, E. (2006). Por uma política da diferença. *Cadernos de Pesquisa*, (36) 128, 327-356.

Macedo, E. (2009). Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. *Educação & Sociedade*, (30)106, 87-109.

MacLaren, P. (1997). *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez.

MacLaren, P. (2000). *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. (Trad. M. Moraes; R. C. Costa). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Milovic, M. (2007). A utopia da diferença. A parte Rei. *Revista de Filosofia*,1-8.

Moreira, A. F. B. (2001). A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil. Avanços, Desafios e Tensões. *Revista Brasileira de Educação*, 18, 65-81.

Moreira, A. F. B. (2002). Cultura, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*. Ano XXIII, 79, 15-38.

Nascimento, W. F. (2007). Pensando a escola: entre formação e liberdade. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. n. 6/7.

Oliveira, I. B. (2006). *Boaventura e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Silva, T. T. (1994). O Adeus às metanarrativas educacionais. In: T. T. Silva (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes.

Silva, T. T. (2007). A produção da identidade e da diferença. In: T. T. Silva (org.) *Identidade e diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes.

Skliar, C. (2003a). *A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros"*. Pontos de Vista, 5, 37-49.

Skliar, C. (2003b). Pedagogia *(improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A Editora.

Veiga-Neto, A. (1994). Foucault e Educação: Outros Estudos Foucaultianos. In: T.T. Silva (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes.

Veiga-Neto, A. (2011). Incluir para excluir. In: J. Larrosa e C. Skliar (orgs). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica.

A vídeodança como recurso para reflexão sobre a identidade cultural amazônica expressa na produção do artista da dança contemporânea na cidade de Manaus

Olvídia Dias de Souza Cruz Sobrinha[1]
Artemis de Araújo Soares[2]

Resumo
Este artigo propõe uma reflexão sobre identidade cultural na produção de alguns artistas contemporâneos na cidade de Manaus. Apresenta inicialmente uma pequena abordagem sobre cultura e sociedade e um breve recorte histórico do período da colonização, para compreendermos as influências que contribuíram para a formação cultural do amazonense, em seguida nos reportaram a dança contemporânea no contexto local. Para este artigo partimos da pesquisa teórica e de campo realizada nos anos de 2008 e 2009 que ajudou a compor a obra de vídeodança "Espelho dos olhos da cultura amazônica", que abrange a temática sobre identidade cultural de forma poética ressaltando a pesquisa em dança com novas tecnologias e a cultura local, utilizando as linguagens da dança, da fotografia, do vídeo e cinema de documentário.

Palavras-chaves: identidade cultural; dança contemporânea; vídeodança; documentário.

Abstract
This article proposes a reflection on cultural identity in the works of contemporary artists in the city of Manaus, approach presents initially a little about culture and socity and presents a brief historical colonization period to understand the influences that contributed to the Amazon cultural education, then we refer to contemporary dance in the local context. For this article we start from theoretical research and field work carried out in the years 2008 and 2009 that helped to compose the work of videodance "Espelho dos olhos da cultura amazônica" ("Mirror eye of Amazon culture"), covering thematic cultural identity of research emphasizing the poetic form in dance with new technologies and local culture sing the language of dance, photography and documentary film.

Keywords: cultural identity; contemporary dance; videodance; documentary.

Introdução

Refletir sobre questões relacionadas à identidade cultural no cenário contemporâneo vem demostrando ser um tema de interesse por parte de alguns teóricos e artistas engajados na compreensão das manifestações artísticas e culturais, o que resulta em certa complexidade e grande quantidade de informações presentes em obras contemporâneas.

O artista manauara vem formando sua identidade cultural através dos tempos, tendo sua origem na mistura cultural e racial entre índios, brancos, negros e nordestinos desde a colonização do Brasil e o caboclo é a principal referência do resultado dessa mistura, atualmente o amazônida recebe influências das mais diversas culturas existentes no mundo através dos meios de comunicação e internet.

[1]Bacharel e Licenciada em Dança pela (UEA- Universidade do Estado do Amazonas); Pós-Graduada em Artes visuais, cultura e criação pelo SENAC; Mestranda em Sociedade e Cultura na Amazônia- UFAM. Lattes: http://lattes.cnpq.br8912545628883694. E-mail: diasobrinha8@gmail.com
[2]Profa. Dra. do PPGSCA-ICHL e da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia – Universidade Federal do Amazonas. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0487210816377783. E-mail: artemissoares@yahoo.com.br

Este artigo busca reflexionar e ampliar o campo de discussão relacionado à identidade cultural e produção em dança contemporânea, tendo como ponto de partida a pesquisa que deu origem a vídeodança "Espelho dos olhos da cultura amazônica", que apresenta uma reflexão sobre uma possível identidade cultural presente nas obras de artistas contemporâneos locais.

A vídeodança aborda a temática da identidade cultural partindo de um roteiro poético que traz reflexões sobre a condição amazônica e apresentando certa descrição de paisagens e do cotidiano da vida na região da floresta, apresenta também o depoimento de quatro artistas manauaras representantes da música, das artes plásticas, da dança e literatura que apresentam em suas obras uma estreita relação com suas origens no interior do Amazonas.

Buscamos também ampliar o diálogo para outros campos das ciências humanas como a antropologia e sociologia tendo como apoio as pesquisas de Mauss e Marx, propondo uma visão mais ampla em relação à interdisciplinaridade entre as linguagens artísticas contemporâneas que refletem o momento atual da sociedade ocidental. E voltamos o olhar para a produção da dança dentro do cenário e conceito contemporâneo.

Cultura e sociedade

Existem muitos seres vivos na natureza e o homem é o único ser cultural, para a sociedade humana as mudanças podem ocorrer de forma mais lenta ou acelerada como acontece em um processo de colonização. Partindo dessa afirmação concordamos com Laraia (2009) quando ele expõe:

> O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções (p. 45).

O conhecimento é transmitido de uma geração a outra e sempre as informações são atualizadas de acordo com o contexto em que as pessoas estão inseridas, nesse processo de aprendizagem e armazenamento de informação os cinco sentidos do corpo humano paladar, audição, tato, olfato e visão são de extrema importância. Percebemos o mundo ao nosso redor através de nossos sentidos, outro fator que faz muita diferença, é a nossa grande capacidade de comunicação e de armazenar, transformar e produzir conhecimento.

Somos seres com uma grande capacidade de adaptação e isso contribui para sobrevivermos às mudanças no ambiente, estamos em constante adaptação às mudanças ao nosso redor, aprendemos com pessoas de nosso convívio como familiares, professores e amigos o modo de pensar e agir da sociedade em que estamos inseridos.

Laraia (2009, p.50) também ressalta que não adianta um ser humano nascer

inteligente, ele precisa receber os estímulos, as informações necessárias para que possa desenvolver as suas capacidades criadoras e revolucionárias, cita o exemplo de Santos Dumont que deixou sua cidade no final do século XIX indo para Paris onde teve acesso a um grande acúmulo de conhecimento da civilização ocidental. Esse fato contribuiu para ele criar um aparelho que proporcionou que o homem se locomover pelo espaço aéreo. O que não teria sido possível se permanecesse em sua cidade natal.

Sobre o conceito de cultura Laraia (2009) esclarece que:

> No final do século XVIII e no princípio do seguinte, o termo germânico Kultur era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa Civilization referia-se principalmente as realizações materiais de um povo. Ambos os termos foram sintetizados por Tylor (1832-1917) no vocábulo inglês Culture, que "tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, artes, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade" (p.25).

O homem então pode ser visto como um ser social e cultural além de biológico, a cultura irá se desenvolver de acordo com cada sociedade não havendo um modelo fixo, o ser humano estará adaptado ao ambiente ao qual habita e partindo dessas condições se organizará socialmente e culturalmente.

Marx (2010, p.102) ressalta a importância do trabalho na organização social, a produtividade do trabalho depende das condições naturais que podem ser da própria natureza do homem como da natureza ao redor, se for um lugar que ofereça grande riqueza natural de meios de subsistência como terras férteis, água potável assim como riquezas naturais de meios de trabalho como rios navegáveis, madeiras entre outros, a necessidade de trabalho para subsistência é menor podendo diminuir as horas de trabalho deixando mais tempo livre para ser empregado em outras funções.

Marx se refere a um momento em que a civilização se encontrava em seus primeiros estágios, e podemos assim nos reportar a Amazônia em um período anterior a colonização, onde devido a tanta fartura natural e de acordo com a cultura dos primeiros habitantes do Brasil, que por mais diversificadas que fossem estavam adaptadas a esse ambiente de riqueza natural, podiam viver principalmente da coleta e da caça, o que contribuía para serem nômades e está buscando lugares que estivessem em um período de maior fartura para a comunidade. Se pensarmos no período da colonização já com a implantação do trabalho escravo e mesmo nos reportando a nosso sistema de produção capitalista ainda partindo de uma referência Marxista, quanto menor for o período de horas de trabalho necessário mais horas poderá dedicar à execução de trabalho excedente ou outra atividade.

Essa percepção de tempo e uso do espaço assim como o domínio da natureza ao invés da relação de convivência em equilíbrio com ela foi imposta pelo colonizador europeu,

principalmente através das missões dos Jesuítas e pelo horror da escravidão.

Manaus de ontem e de hoje

Os primeiros habitantes do Brasil de acordo com Freire (1991) foram os povos indígenas, em seus estudos aponta que na região de São Raimundo Nonato no Piauí foi encontrado um sítio arqueológico de aproximadamente 41.500 anos. Com relação a ocupação da Amazônia brasileira há várias hipóteses sobre ondas de migrações que não foram confirmadas devido à dificuldade dos objetos utilizados por esses povos serem perecíveis e dificilmente resistirem ao clima da região.

Ao contrário do que os colonizadores pensavam, os povos indígenas que habitavam o Brasil tinham uma rica organização social de acordo com o ambiente ao qual estavam inseridos, sabiam plantar mandioca e produzir farinha, tinham seus conhecimentos medicinais, sobre a fauna e a flora da região.

Segundo Freitas (2004) Existiam posições hierárquicas de comando e religiosidade que eram organizadas e seguidas pela comunidade e respeitados por outras comunidades e etnias indígenas. Tinham também, suas disputas e guerras, em alguns casos era durante essas guerras que roubavam mulheres para casar. Para os colonizadores os habitantes das terras recém-descobertas eram selvagens que precisavam de cultura e civilização. Uma grande parte do território brasileiro foi colonizado pelos portugueses que se empenharam em implantar a sua cultura e transformar a colônia em um pedaço de Portugal (Freitas, 2004).

Essa atitude transformou a vida dos povos indígenas brasileiros, ocasionando na extinção de algumas etnias e de parte senão toda a cultura de alguns povos que hoje tentam descobrir e aprender um pouco sobre sua própria cultura.

Os Estados do Brasil e do Grão-Pará que eram ex-colônias portuguesas se uniram sob o nome de Brasil no ano de 1823. E em 1853 a Amazônia se integrou ao Brasil através de um sistema de transporte a vapor, em pouco tempo a região se integrou ao comércio internacional por meio da exploração da seringa (Freitas apud Freire, 2004).

Começa o período conhecido como ciclo da borracha que inicialmente era extraída das árvores encontradas e depois produzida nas regiões Amazônica e Pará, o novo produto se tornou estratégico na primeira revolução industrial do continente europeu no final do século XIX. O Amazonas passou a ser o único exportador, o que exigiu um aumento de mão de obra, começando assim uma migração em massa de nordestinos enganados por promessas de oportunidades de trabalho, ficando na mesma posição dos indígenas e negros como escravos da borracha. Sendo que, no caso dos nordestinos, era por estarem sempre devendo aos donos das terras que implantavam um sistema escravista. Esses trabalhadores também ficaram

conhecidos como soldados da borracha.

Foi nesse período que a miscigenação se tornou mais forte e diversificada na região amazônica assim como a diversidade cultural. Da primeira mistura do índio com o europeu nasce o caboclo e no período da borracha essa miscigenação aumenta com o negro e o nordestino, são filhos da floresta e como tais adaptados ao ambiente em que se encontravam aprendendo um pouco dos conhecimentos e costumes de cada cultura, dando origem a uma cultura própria rica e diversificada.

Devido a grande riqueza dos senhores da borracha Manaus foi transformada em uma cidade com aparência europeia ficando conhecida internacionalmente como a Paris dos Trópicos, onde haviam todos os luxos e serviços de uma grande cidade da Europa, foi a primeira cidade a ter luz elétrica e uma universidade no Brasil, as casas eram construídas ao estilo europeu e o Teatro Amazonas também foi construído nesse período, assim como centenas de comunidades humildes que surgiram ao redor da cidade (Bentes, (1991).

As manifestações culturais da cidade eram exportadas da Europa apenas para uma pequena elite. A cultura indígena continuava a ser dizimada e só era bom e bonito o que vinha da Europa. As culturas negra, nordestina e indígena iam se mesclando e dando origem a cultura cabocla e ribeirinha, algumas danças e ritmos indígenas tiveram influência de ritmos africanos e os nordestinos trouxeram suas danças, festas e religiosidade.

O período áureo da borracha foi curto de 1901 a 1920, tendo fim quando a seringueira foi levada para ser produzida na Ásia, onde conseguiram uma maior e melhor produção por menores custos (Pereira, 2006).

Foi um momento histórico de grande importância tanto para o desenvolvimento mesmo que de forma extremamente desigual, tanto para a cidade, quanto para o Estado e mesmo para as populações locais. Ficando até hoje heranças arquitetônicas e mesmo socioculturais desse período também conhecido como o Boom da borracha.

A Amazônia volta ao isolamento até a implantação da Zona Franca de Manaus em 1957 pelo deputado Francisco Pereira da Silva, durante o governo de Juscelino Kubitschek aprovando a lei nº 3.137 de 06 de junho de 1957 no Congresso Nacional (Pereira, 2006).

É a Zona Franca que ainda mantêm a cidade ativa, isso muitos anos depois de sua implantação e só permanece por estratégias políticas, o que só aumenta a necessidade de se ter realmente uma política interna de desenvolvimento. Antes do período da borracha teve a economia de extrativismo de especiarias como pimenta entre outros temperos conhecido como das drogas do sertão, depois vieram o período da borracha e da Zona Franca que perdura até os dias atuais, o Amazonas ainda não tem uma política de desenvolvimento interno vigente, o que ainda acontece parece ser uma política de exploração da região

Amazônica com a maior parte do lucro beneficiando o capital estrangeiro e das regiões Sul e Sudeste do país.

Em 1956 há registros em jornais de manifestações artísticas e de artistas da cidade que nessa época estava ligada ao restante do Brasil, e do mundo através do rádio, havia também poucas salas de cinema que exibiam os filmes com uma média de seis meses depois da estreia (Aguiar, 2002).

Com relação ao resto do mundo e mesmo das principais cidades do país o Amazonas ainda hoje apresenta um atraso com relação ao desenvolvimento não apenas econômico e social, mas também, com relação às manifestações artísticas e aqui me reporto mais especificamente à dança.

Podemos perceber que com relação à pesquisa e produção no âmbito da dança contemporânea que é a forma mais atual de apresentação dessa arte ainda se encontra em um período de descobertas iniciais na região, mas buscando uma maior compreensão e domínio dentro desse conceito artístico e apresentando também um maior interesse em se igualar ao restante do país e do mundo.

Essa busca é perceptível em trabalhos de alguns grupos de dança na cidade de Manaus que tem suas obras embasadas em pesquisas mais consistentes e com o olhar voltado para o conceito de arte contemporânea.

A principal forma de mudar o cenário da dança local parece ser a informação e a troca de experiências e conhecimentos através de intercambio cultural, com a vinda de profissionais para a cidade e a ida de nossos profissionais para outros estados ou países. Para isso a política cultural e mesmo educacional devem abranger essa questão para que possamos enriquecer e diminuir ou mesmo eliminar essa diferença ainda existente com relação a outros países e estados. Uma manifestação cultural e também um espaço para intelectuais e artistas discutirem tudo o que estava acontecendo nas artes e mesmo relacionado à política, a sociedade em geral a nível local, nacional e internacional foi o Club da Madrugada de onde saíam veementes críticas ao governo. Foi um movimento que pode ser comparado a semana de 1922 para o restante do país (Aguiar, 2002).

Hoje na cidade de Manaus temos uma diversificada e grande demanda cultural dentro dos diversos segmentos artísticos com destaque para manifestações folclóricas, para o cinema, a dança, o teatro, a música e as artes plásticas e os munícipios do Amazonas vem apresentando um grande crescimento cultural também.

O artista local parece está se reconhecendo mais, buscando suas origens, se percebendo, reconhecendo as suas raízes culturais que vem da mistura de etnias e culturas, podemos perceber esse interesse através da temática local em diversos trabalhos artísticos

produzidos na capital e interior. Essa grande diversidade cultural pode confundir em um primeiro momento, mas quando o artista reconhece, aceita e busca sua própria identidade pode levar a um fazer singular e rico.

Podemos perceber no dia a dia da população seja da cidade e com maior ênfase a do interior essas heranças culturais através de usos e costumes, dentre os quais a preferência por comer peixe com farinha da mandioca e tomar vários banhos ao dia como os indígenas, usar perfumes, fazer cantigas de roda como os europeus, misturar crenças religiosas como fizeram os africanos no período da escravidão para não perderem suas crenças assim como algumas iguarias de sua culinária como o vatapá, o caruru.

Também aprendemos com os nordestinos a apreciar delícias de sua culinária como o cuscuz e o bolo podre realizaram festas para os santos dentro da religião católica e ficamos conhecendo o Boi Bumbá ou Bumba meu boi cuja origem é europeia e que ao se misturar com a cultura indígena deu origem ao Boi Bumbá do Amazonas.

O Boi Bumbá do Amazonas nasceu na cidade de Parintins e é conhecido internacionalmente e une o auto do boi do nordeste com a cultura indígena tendo personagens que representam os senhores das terras, o caboclo e o indígena, representa de forma artística e grandiosa a nossa grande riqueza cultural.

Com relação à questão econômica a situação atual da Amazônia parece que não está tão diferente assim ao que diz respeito à política interna de desenvolvimento e independência da Zona Franca de Manaus e do restante do país. A Amazônia parece ser o objeto de desejo de muitos por suas riquezas naturais muitas ainda desconhecidas com relação principalmente a fauna e flora. São muitos os motivos para a população local despertar e buscar caminhos para uma autonomia da região e maior valorização da cultura local.

Contemporaneidade e a arte da dança hoje

Partindo do entendimento de que a cultura é dinâmica, os indivíduos e as sociedades também estão em constante transformação reformulando seus valores, crenças e manifestações artísticas, seja por necessidade ou por influência do ambiente em que vivem e aos quais tem acesso, influenciando o ambiente e sendo influenciados por ele.

A Internet é um dos fatores que contribui para acelerar as transformações na contemporaneidade, trouxe uma maior proximidade entre os povos e acelerou o atual processo de globalização, para Santos (2008) a globalização está em quase todas as partes do mundo, e assim como diminui as fronteiras também aumenta as diferenças, pois é possível conhecer melhor a cultura de cada localidade. E essa possibilidade tem provocado uma busca pelas características e manifestações próprias, regionais, dirigindo o olhar para as origens, as

raízes de cada povo e suas manifestações peculiares.

Parece que estamos em um momento de descobertas de novos mundos, mas, também de reflexão sobre a própria cultura de origem de cada região, buscando um novo olhar, novas informações que podem levar a mudanças, a reformulações de tradições. E isso faz com que apareçam novas possibilidades e caminhos a serem percorridos.

Cada sociedade apresenta técnicas corporais próprias e Mauss (2010, p. 401) esclarece que técnicas corporais são "as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servisse de seu corpo". Para comprovar esse entendimento sobre as técnicas do corpo o autor partiu da observação de atividades cotidianas na sociedade a qual pertencia, a ocidental, depois buscou ampliar seus conhecimentos socioantropológicos a respeito das sociedades tradicionais.

O autor afirma que uma habilidade manual é aprendida de forma lenta e que "toda técnica propriamente dita tem sua forma. Mas o mesmo vale para cada atitude do corpo. Cada sociedade tem seus hábitos próprios" (p. 403).

Essas habilidades e comportamentos corporais específicos para cada sociedade e região, são moldados ao longo de um período de constante aprendizado sendo passado de geração em geração e sofrendo modificações por parte dos mais jovens, devido a adaptações com relação a mudanças no ambiente e as transformações nas organizações sociais.

A globalização presente na maioria das sociedades ocidentais trouxe grandes mudanças nos mais diferentes aspectos relacionados ao homem e ao ambiente, ampliando e acelerando a comunicação entre nações, comunidades, aproximando culturas, levando a um novo olhar sobre o conhecimento que se tinha sobre tudo.

Ainda sobre a sociedade em constante transformação Le Breton (2003) informa sobre o uso do corpo como suporte, como forma de expressão de uma personalidade, algo que deve ser constantemente aprimorado e para isso a tecnologia é o principal meio utilizado para as constantes transformações, como as cirurgias plásticas que possibilitam uma transformação radical na aparência física da pessoa sem deixar de lado as implicações psicológicas que a levaram a tais mudanças.

Ao se reportar sobre a sociologia do corpo Le Breton (2006, p.7) esclarece:

> A sociologia do corpo constitui um capítulo da sociologia especialmente dedicado à compreensão da corporeidade humana, como fenômeno social e cultural, motivo simbólico, objeto de representações e imaginários. [...]. Moldado pelo contexto social e cultural em que o ator se insere, o corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação é construída.

O autor complementa as ideias de Marcel Mauss sobre a intrínseca relação da corporeidade com o contexto sociocultural e acrescenta que as técnicas, interações corporais, jogos diversos, enfim todos os gestos simbólicos representativos estabelecidos pela sociedade

são perceptíveis no corpo.

A dança é uma forma de linguagem não verbal que produz sentido, pois transmite uma mensagem através dos movimentos, e esses movimentos são em muitos casos convencionalizados, sendo estes os códigos da linguagem da dança, os signos dessa expressão artística. A dança em geral e no caso dessa pesquisa especificamente a dança contemporânea, se insere no contexto social e cultural como uma ferramenta de reflexão, surgindo nesse contexto de inovações e transformações da era da comunicação, das tecnologias, onde as culturas passam a ser reconhecidas e apreendidas em diferentes partes do mundo.

Na atual forma de apresentação da dança contemporânea existe a possibilidade de se utilizar recursos dos mais diferentes tipos de arte, e mesmo chegar ao ponto de hibridizar, ou seja, mesclar diferentes técnicas de forma que uma venha a se apropriar de outra, sendo um exemplo a "dança teatro" de Pina Bausch, que apresenta um forte trabalho de interpretação através da expressão corporal e ainda hoje provoca polêmica, quando se pergunta onde termina a dança e onde começa o teatro.

Essa apropriação também acontece na mistura da dança com as novas tecnologias, que usam projeções de imagens em tempo real a partir de eletrodos colocados nos corpos dos bailarinos, de filmagem com projeção ao vivo, do uso do vídeo como cenário ou mesmo na interação da imagem na tela com o bailarino no palco, onde este responde aos movimentos ou ações projetadas, demostrando assim, outras possibilidades de pensar e fazer dança (Spanghero, 2003).

Spanghero (2003) ainda expõe que outra forma de apresentação da dança contemporânea é a vídeodança, que nasce da mistura da dança com a fotografia e o cinema. Nesta forma de apresentação da dança, a coreografia é criada para o espaço do vídeo e as possibilidades de movimentação e mistura de técnicas é maior ainda.

A vídeodança torna possível se fazer dança apenas com o foco no movimento em si, sem o uso do corpo humano para representá-lo. Pode-se misturar ás técnicas de documentário, fazer diversas mudanças de cenários e localidades, incluindo utilizar a sobreposição de imagens de forma a fazer com que os elementos das imagens pareçam pertencer a uma mesma cena. É a fusão da dança com o cinema.

Nos últimos anos tem acontecido uma grande mudança no âmbito das artes em geral na cidade de Manaus com relação à utilização de técnicas e conceitos incluindo-se a dança. A ampliação do acesso às informações, inclusive em tempo real do que acontece no Brasil e no mundo, tanto de forma geral como focalizada apenas na arte e especificamente na dança, tem ocasionado um maior conhecimento e experimentação de diferentes métodos e técnicas, ampliando os horizontes dos artistas e levando estes a ter uma visão mais crítica,

principalmente sobre seus próprios trabalhos e buscando cada vez mais ultrapassar seus limites e fronteiras.

Sobre a dança contemporânea, segundo Meireles e Eizirik (2008), parece mais um apanhado de princípios que inclui a individualização de um corpo e gesto sem uma forma específica, que pode ser modelado, construído e desconstruído de acordo com a proposta do criador.

Dentro do contexto da dança contemporânea Greiner e Katz (2011) afirmam que "o homem está inteiramente implicado naquilo que observa" (p. 285). O que o faz tornar-se parte do todo, ele se adapta e absorve os conhecimentos necessários a sua sobrevivência e que melhor o inserem no contexto ao qual vive. O corpo não apenas recebe, transforma, transmite e armazena informações, ele é uma mídia, existindo inúmeras possibilidades de interação entre este e o todo ao redor. A capacidade armazenar conhecimento, de adaptação e interação contribui para infinitas propostas de criação artística que trazem imbricadas muitas experiências e referências do criador ou intérprete/criador.

A dança contemporânea nasce em meados dos anos 50 quando Merce Cunningham inicia o que ficou conhecido como movimento pós-moderno na dança e por volta dos anos 80 passa a se chamar dança contemporânea, trazendo uma nova forma de ver, criar e apresentar a dança. Engloba os movimentos tradicionais da dança como (Balé Clássico, Jazz, Moderno) associadas a outras técnicas como (dança teatro, artes marciais, esportes e outras práticas corporais), diluindo as fronteiras existentes tornando as obras de dança híbridas.

Os processos de criação não partem mais apenas de uma pessoa e sim de uma relação de troca entre coreógrafo e intérpretes, as diversas personalidades participantes de um processo criativo contribuem para a construção da obra, sendo assim, cocriadores ou intérpretes/criadores.

Em seus estudos sobre as práticas de dança de Klauss Vianna Neves (2008) apresenta a preparação para um corpo cênico, um corpo presente que parte de suas diversas referências para dialogar com a proposta cênica e todos os elementos presentes, é um corpo que se percebe, assim como o ambiente e o outro a todo o momento. Esse trabalho é utilizado tanto no teatro como na dança enriquecendo a cena.

Ostrower (1987) informa que a criação implica em conseguir compreender e integrar o compreendido em outro nível de consciência, as informações recebidas estarão se relacionando com todo o referencial sígnico do criador e este as processará de forma a compreendê-las, e a partir disto formula suas próprias idéias e propostas, apresentando um novo estado de conhecimento e consciência.

Com relação a esse repertório sígnico citado, as referências e influências vividas pelo

criador, Vieira (2006) se reporta ao conceito de Unwelt que está relacionado ao ambiente ao redor do artista e das interrelações entre o artista e o todo em volta.

Essa relação de troca com o ambiente interfere diretamente no fazer artístico e contribui para os acasos durante o processo criador, que podem levar a obra para direções diferentes das pensadas originalmente.

Os trabalhos artísticos contemporâneos apresentam uma característica específica referente a cada criador, como um traço específico onde é possível reconhecer o trabalho de determinado artista, e Salles (1998) informa que cada artista apresenta uma repetição de elementos em suas obras, de forma que a observação e percepção desses elementos contribuem para verificar as características próprias das obras do criador ou sua identidade artística.

Resultados alcançados

A identidade cultural do homem se forma ao longo de sua vida, de acordo com a cultura com a qual se relacionou. As influências de outras culturas na nossa região foram muitas, mas não mudaram completamente a cultura local, e apesar da população apresentar uma postura de colonizado não conferindo a si próprio e as suas características culturais o devido valor, respeito e preservação, vem caminhando a passos lentos em outra direção, podemos visualizar um pouco disso através de alguns trabalhos artísticos de artistas locais.

O artista manauara seja da zona rural ou urbana traz consigo toda uma característica cultural própria, resultado das misturais raciais e culturais e apresenta de forma consciente ou inconsciente traços dessa miscelânea em seus trabalhos artísticos. Entendemos que o artista deve tomar cuidado com o excesso de informações da era da comunicação para não se perder e cair apenas no campo da repetição do que se vê, e aprofundar-se mais em si mesmo e nas suas referências de origem de modo a inovar e engrandecer suas obras, lembrando que a pesquisa é um dos caminhos.

Apesar de tanto acesso as informações no mundo globalizado, o homem, e principalmente o artista mantêm uma intrínseca e indissolúvel relação com as suas origens e ao buscarmos observar/perceber a arte de uma forma mais ampla é possível perceber sua interdisciplinaridade abarcando também os campos das ciências partindo de pesquisas e reflexões até chegar ao resultado concreto que é a obra em si.

Dentre os campos científicos podemos perceber no caso da obra observada uma relação com a história, a sociologia, a antropologia, a matemática, as ciências da computação entre outras, pois ampliar o olhar neste contexto significa ampliar o campo de conhecimento e tentar enxergar as coisas como um todo, em toda a sua completude, com o maior número

possível de conexões.

Referências

Aguiar, J. V. S. (2002). *Manaus praça, café, colégio e cinema nos anos 50 e 60*. Manaus: Valer.

Breton, D. L. (2007). *A Sociologia do Corpo*. 2 ed. (Trad. S. M. S. Fuhrmann. Petrópolis: Vozes.

Brito, R. M. (2001). *O homem amazônico em Álvaro Maia*. Manaus: Valer.

Freitas, M. (2006). *Projeções estéticas da Amazônia um olhar para o futuro*. Manaus: Valer; Prefeitura de Manaus; EDUA.

Farias, E. B. (1981). *Amazônia: os fatos as hipóteses*. Manaus: Metro Cúbico.

Freire, J. R. B. (1991). *A Amazônia Colonial*. Manaus: Metro Cúbico.

Greiner, C. & Katz, H. (2011). Corpo e processo de comunicação**.** *Fronteira, estudos midiáticos*, (3) 2, 66-74. Unisinos: São Paulo.

Lobo, L. & Navas, C. (2008). *Arte da Composição: Teatro do Movimento*. Brasília: LGE.

Marx, K. H. (2010). Condições naturais e desenvolvimento da cultura. In: *Cultura, arte e literatura: textos escolhidos/Karl Marx e Friedrich Engels*. (Trad. J. P. Neto; M. M. C. Yoshida), (pp. 97-103). São Paulo: Expressão Popular.

Mauss, M. (2010). *Sociologia e Antropologia.* (Trad. P. Neves). São Paulo: Cosacnaify.

Meireles, F. & Eizirik, A. (2008). O corpo dançarino contemporâneo atravessado pelas terapias corporais. In: J. Clanzas; J. Castilho; S. Gomes (Coord.). *Dança e educação em movimento*. 2 ed. (pp.87-93). São Paulo: Cortez.

Neves, N. (2008). *Klaus Vianna: estudos para uma dramaturgia corporal*. São Paulo: Cortez.

Ostrower, F. (1987). *Criatividade e processo de criação***.** Petrópolis: Vozes.

Pereira, D. (2006). *Amazônia Insustentável*. Manaus: Valer.

Salles. C. A. (1998). *Gesto Inacabado*. São Paulo: Annablume.

Santos, M. (2008). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 16 ed. Rio de Janeiro: Record.

Spanghero, M.(2003). *A dança dos encéfalos acesos*. São Paulo: Itaú Cultural.

Vieira, J. A. (2006). *Complexidade e conhecimento científico*. In: Húmos 2, (pp. 10-16). São Paulo: Oecol.

A problemática da participação das mulheres na política: o caso do parlamento cabo-verdiano

Arcádio Lopes[1]

Resumo
Este artigo pretende analisar que factores explicam a sub-representação das mulheres no parlamento cabo-verdiano. Procura-se evidênciar ao longo desde artigo que a pesar deste assunto ser encarado como um problema meramente político envolve outros factores, nomeadamente questões sociológicas, da cidadania cívica e jurídica. Houve mudanças no mundo contemporâneo em torno da condição feminina, nos diferentes domínios da vida económica social e política, no entanto a participação política de forma desigual ainda constitui um problema. É de salientar que o fenómeno da desigualdade de participação nos orgãos do poder político ainda não foi totalmente resolvido, mesmo nos países mais desenvolvidos e com democracia estabilizada, neste sentido temos que reconhecer os obstáculos de cariz formal para se atingir os objetivos da igualdade entre homens e mulheres que foram removidos em vários países e Cabo Verde pertence ao conjunto de países onde essas tranformações se realizam.

Palavras-chave: participação política, mulheres, Cabo Verde, quotas.

Abstract
This article seeks to analyze what factors explain the under-representation of women in parliament Cape Verdean. It seeks to highlight over from article to weigh this matter be looked at as a purely political problem involves other factors, including the sociological, legal and civic citizenship. There have been changes in the contemporary world around the female condition in different areas of economic and social policy, however political participation unequally is still a problem. It should be noted that the phenomenon of unequal participation in organs of political power has not been fully resolved, even in countries with more developed and stable democracy, in this sense we have to recognize the nature of formal obstacles to achieving the goals of gender equality and women who were removed in several countries and Cape Verde belongs to the group of countries where these transformations take place.

Keywords: political participation; women; Cape Verde; quotas.

Introdução

As sociedades industriais avançadas obrigam poderosas tendências para desigualdades extremas. As igualdades e desigualdades nas sociedades parecem afetar os aspectos hegemónicos ou de competição política por intervenientes: os recursos de distribuição e de competências na criação de ressentimentos e frustrações[2]. "*In allocating income, wealth, status, knowledge, creation organization position, popularity, and a variety of other values, every society also allocates resources with whitch an actor can influence the behavior of other actors in at least some circumstances*[3]".

[1]Politólogo, Mestre em Ciência Política e Professor da Universidade do Mindelo.
[2]Dahl, R. (1971). *Poliarchy: Participation and Opposition*, New Haven: Yale University Press, p.82.
[3]Idem, p.82.

Torna-se imperioso os direitos cívicos na cidadania, onde a sua importância é precisamente o facto de terem tendência para remover as desigualdades ilegítimas do sistema de classes, e ao fazê-lo desempenharem uma função chave integrantes[4].

A problemática da sub-representação política das mulheres em todos os órgãos do poder político tem recebido muita atenção nos últimos anos, praticamente em todas as democracias contemporâneas, no entanto, a carência de estudos nesta área em Cabo Verde é uma realidade.

Este assunto tem sido presente e ganhando cada vez mais importância em Cabo Verde, onde são várias organizações que tem vindo a trabalhar no que tange a igualdade e equidade de género, entre vários debates televisivos, ainda persiste a problemática da sub-representação das mulheres em todos orgãos do poder político.

Segundo Viegas e Faria "a sub-representação feminina nos ógãos do poder político insere-se, claramente, no problema mais vasto do acesso das mulheres às diversas esferas da vida económica, social e cultural, bem como dos obstáculos e resistencias que se colocam neste processo." Para estes autores esta questão não é recente, antes pelo contrário são bastante anteriores[5].

Intitulado "A participação das mulheres na política em Cabo Verde: o caso do parlamento Cabo-verdiano", o presente artigo pretende analisar que factores explica a sub-representação das mulheres no parlamento Cabo-verdiano.

Cabo Verde cresceu e, sobretudo desenvolveu graças à boa governação que tem sido elogiado por vários países internacionais, no entanto as mulheres continuam mais vulneráveis economicamente, socialmente e culturalmente. Vários factores tem sido apontados em torno desta questão, por exemplo, o abandono escolar aliado à taxa de gravidéz que tem condenado as mulheres em Cabo Verde.

Temos que apontar o dedo em torno desses factores como condição sino qua nom deste problema. Já dizia Perret e Ronstong de que os recursos são fundamentais no que tange a participação na vida social de forma igualitária. Recursos esses que tem sido considerado uma especie de "capital social" no acesso aos orgãos do poder político[6].

Há que admitir que houve mudanças no mundo contemporãneo em torno da condição feminina, nos diversos domínios da vida económica social e política, no entanto a participação política de forma desigual ainda constitui um problema. No entanto o nosso

[4]Barbalet, J. M. (1989). *A Cidadania*, Editorial Estampa, Lisboa.
[5]Viegas, J. e Faria, S. (2001). *As Mulheres na Política*. Oeiras: Celta Editora, p.1.
[6]Perret, B. e Roustang, G. (1993). *A Economia Contra a Sociedade: Afrontar a Crise de Integração Social e Cultura.* Lisboa: Instituto Piaget.

objectivo aqui é tentar desmestificar este problema, e torna-lo inconfundível, se bem que de uma forma não exaustiva já que esta questão pode ser vista sob diferentes ângulos.

As Mulheres na Política

Falar-se de cada sexo convoca, naturalmente, a temas de diferenças entre os sexos no campo da política[7]. Como é sabido as mulheres, hoje em dia continuam fortemente a estar sub-representadas nos orgãos do poder politico[8]. *Women´s empowerment and their ful participation on the basis of equality in all sheres of society, including participation in the decision – marking process and acess to power, are fundamental for the achievement of equality, development and peace*[9]*".*

A exclusão das mulheres já se encontra na polís grega e que os filósofos na altura, como Aristóteles, não a integravam, a par dos escravos, no conjunto de cidadãos. Vários motivos foram ultilizados para justificar tal exclusão: menor inteligência, dedicação familiar, dependência do homem, desinteresse pela política[10].

O sistema de representação deve ter como princípio, a inclusão das mulheres nos orgãos do poder e não o "abandono" do poder nas mãos dos outros, a apreensão do fenómeno político como uma estrutura indispensável à construção da democracia e na qual todos os cidadãos e cidadãs deve (riam) participar.[11] Não obstante os debates políticos, circunscrito à esfera política, as movimentações sociais e as decisões sobre esta problemática são bastante anteriores[12].

As mulheres são quase sempre relegadas para papéis menores, da função de "anfitriã", tradicionalmente atribuída ao "sexo fraco"[13].

Este padrão de sub-representação das mulheres na política persiste apesar das tendências na escola, família e forças de trabalho que transformaram a vida das mulheres e dos homens durante a era do pós-guerra bem como o crescimento dos movimentos feministas[14]. No entanto nas últimas décadas tem-se testemunhado a demanda crescente para a inclusão das mulheres em quadros eletivos bem como uma voz mais forte para as minorias

[7]Canas, V. et. al. (1999). *A Questão da Igualdade de participação Política, Democracia com mais Cidadania*. Lisboa: Casa da Moeda, p.13.
[8]Norris, P. (2004). *Electoral Engineering. Voting Rules and Political Behavior*. Cambridge: Cambridge University Press, p.179.
[9]Ídem, p. 80.
[10]Martins, M. (2008). *Representação Política, Eleições e sistemas Eleitorais: Uma introdução*. Lisboa: ISCSP; Manuais Pedagógicos.
[11]Amélia, M. (1999). *As Mulheres Deputadas e o Exercício do Poder Representativo em Portugal, do Pós 25 de Abril de 74 aos anos Noventa*. Dissertação de Mestrado em Estudos Sobre as Mulheres, Lisboa: Universidade Aberta, in prefácio.
[12]Viegas e Faria. Obra citada, p.1.
[13]Boudieu (1999), "*A Dominação Masculina",* Celta Editora, Oeiras, p. 99.
[14]Norris, P. (2004). Electoral Engineering. Voting Rules and Political Behavior, Cambridge: Cambridge University, p.179.

étnicas[15], no entanto, a sensibilização dos partidos políticos para a mobilização política das mulheres já anteriormente se fazia sentir, principalmente sob a forma organizacional, através da criação de secções feministas no seio dos partidos políticos ou em organizações autónomas por elas tuteladas, embora os estudos efetuados não comprovem a relação direta entre a existência destas organizações e o aumento do número de mulheres candidatas ou eleitas.[16] No entanto este autor reconhece que nos últimos anos tem-se havido crescimento e fortalecimento perante as exigências da igualdade de género.

As posições de pensadores liberais, na linha da crescente defesa da igualdade, entre os movimentos sufragistas, as pressões dos movimentos operários, entre outros, contribuiram para a crescente integração da mulher na vida política.[17] Torna-se necessário refletir, antes de mais sobre o quadro das representações sociais, assim como sobre as representações que as mulheres têm delas próprias e das imagens que produzem do seu grupo de pertença, porquanto se observa presentemente uma crise generalizada de ideologias e de valores que poderá contribuir para um outro olhar por parte da opinião pública em relação as causas das mulheres que ainda continuam por explorar[18].

É indiscutível, em todo caso que as mulheres sentem em geral uma "privação relativa" maior do que os homens, mesmo no contexto de fraca "privação" as mulheres geralmente tem aspirações mais baixas[19], mas que segundo François Girond[20], As mulheres mudaram muito, sobretudo a nível da representação que tem de si próprios, pois já não utilizam termos como: *Je suis faible, je suis frágil, je suis incapable, j ene aurais pas faire ça… mais: je suis a tont à fait capable de faire ce que jái envie de faire*.

Temos que admitir que houve mudanças e transformações no mundo contemporâneo relativamente as mulheres, ou seja, elas ficaram mais instruídas, fator este que permitiram-lhes afastar às tarefas domésticas.

Esta ideia pode ser reforçada na obra de Pierre Bourdieu "Dominação Masculina", onde ele afirma que a mudança maior é sem dúvida o facto de a dominação masculina já não se impor com a evidência do óbvio[21].

Segundo Bourdieu houve profundas transformações que a condição feminina conheceu, sobretudo nas categorias sociais mais favorecidas. Trata-se, por exemplo, do

[15]Ídem, p.189.
[16]Viegas, J. e Faria, S. (2001). *As Mulheres na Política,* Oeiras; Celta Editora, p.5.
[17]Martins, M. (2008). R*epresentação Política, Eleições e sistemas Eleitorais: Uma introdução*. Lisboa: ISCSP; Manuais Pedagógico, p.161.
[18]Amélia, M. (1999). *As Mulheres Deputadas e o Exercício do Poder Representativo em Portugal, do Pós 25 de Abril de 74 aos anos Noventa.* Dissertação de Mestrado em Estudos Sobre as Mulheres, Lisboa: Universidade Aberta, p. 75.
[19]Cabral, V. (1997). *Cidadania Política e Equidade Social em Portugal*. Oeiras: Celta Editora, p.95.
[20]Obra citada por Amélia, p.76.
[21]Boudieu (1999), "*A Dominação Masculina".* Oeiras: Celta Editora, p.77.

alargamento do acesso ao ensino secundário e superior e ao trabalho assalariado, e, por isso, à esfera pública; com o alargamento do acesso das mulheres à instrução e correlativamente, à independência económica, bem como a transformação das estruturas familiares; o distanciamento relativamente às tarefas domésticas e as funções de reprodução (ligado aos progressos e ao uso generalizado das técnicas contracetivas e à redução das dimensões da família), nomeadamente com o retardamento da idade de casamento e da procriação o encurtamento da interrupção da atividade profissional por altura do nascimento de um filho e também o crescimento das taxas de divórcio e a quebra das taxas de casamento. O aumento do número de mulheres que trabalham não pode deixar de ter afetado a decisão das tarefas domésticas e no mesmo ato, os modelos tradicionais masculinos. Mas para Boudieu uma das transformações mais importantes na condição das mulheres e um dos fatores mais decisivos da transformação dessa condição é sem sombra de dúvida o maior acesso das raparigas ao ensino secundário e superior, em relação com as transformações das estruturas produtivas, acarretou uma modificação muito importante da posição das mulheres na divisão do trabalho: observa-se assim uma maior representação das mulheres nas profissões intelectuais ou na administração e nas diferentes formas de serviços simbólicos[22].

Embora essas transformações da condição feminina em termos positivos, não se encontram ainda a um nível sobre a qual se possa dizer que traduz num cenário de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres[23].

Segundo Canas a participação igualitária dos dois sexos nos centros de decisão política criará condições de melhoria a nível democrático, não apenas porque realçará e valorizará as diferenças de experiências de conhecimentos, de valores e de sensibilidade entre homens e mulheres, resultantes de circunstancias de género, para além de permitir que se manifeste a riqueza resultante das diferenças de apreensão das palavras e das coisas, do espaço e do tempo, mas, sobretudo porque superará a democracia excludente[24].

A Participação das mulheres na política em Cabo Verde

Para Parry "the participation is composed of a variety of activities which differ greatly in the time and affort they require, the skill and knowledge needed to performe them and the conflict they are likely to engender"[25]. Segundo este autor para além da participação gerar conflito, este conceito é multi-dimensional.

[22]Ibidem, pp. 77-79.
[23]A este respeito ver Viegas e Faria (2001), sobre as mulheres na política.
[24]Canas, V. et. al. (1999). *A Questão da Igualdade de participação Política, Democracia com mais Cidadania.* Lisboa: Casa da Moeda, p.14.
[25]Parry, G. et. al. (1992). *Political Participation and democracy in Britain*. Cambridge: Cambridge University Press, p.17.

É mais ou menos concessual de que nas democracias actuais o nível de democracia é medido pelo nível de participação dos cidadãos.

Neste sentido é de admitir que, o conceito de participação está intimamente ligado ao conceito de democracia, embora para Barreto a participação não implique necessariamnete democracia. Pode-se falar de participação democrática, mas os termos não são sinónmos[26].

Estamos numa altura em que existem sinais provenientes de Africa em termos de evolução política que são bastante confusos e contraditórios, em que as análises são uma coisa e a realidade outra[27].

A vulnerabilidade económica e o baixo nível de instrução das mulheres africanas, tem sido uma preocupação particular com a feminização do abandono escolar principalmente no ensino básico e secundário, e com a elevada taxa de gravidez precoce, que frequentemente condena, os estudantes adolescentes a abandonar os estabelecimentos de ensino, muitas vezes definitivamente[28], constitui fatores decisivos da fraca participação feminina nos órgãos do poder político em Cabo Verde.

É de salientar que o fenómeno da desigualdade de participação nos orgãos do poder político ainda não foram totalmente resolvidos, mesmo nos países mais desenvolvidos e com democracia estabilizada, neste sentido temos que reconhecer os obstáculos de cariz formal para se atingir os objetivos da igualdade entre homens e mulheres foram removidos em vários países e Cabo Verde pertence ao conjunto de países onde essas tranformações se realizam.

A ONU em 2005 defendeu o direito a participação de todas as mulheres, sob a égide de equidade em todas as esferas da sociedade, incluindo a participação no processo decisório e o acesso ao poder, onde estes são fundamentais para se alcançar a igualdade bem como o desenvolvimento e a paz.

Em Cabo Verde o ICIEG (Instituto Nacional para Igualdade e Equidade de Género) tem vindo a criar condições para que exista uma redistribuição igualitária de poder entre mulheres e homens no espaço privado e público. Apesar do Código de Família, explicitar que homens e mulheres têm iguais direitos e responsabilidades na gestão do espaço privado, as rotinas diárias de homens e mulheres continuam a ser diferenciadas e o protótipo de pensamento social continua a corresponder a um paradigma de unidade familiar e de distribuição de tarefas, onde a mulher é a que se ocupa fundamentalmente do bem-estar familiar e doméstico[29].

---

[26]Barreto, A. (2002). *Tempo e Incerteza*. Lisboa: Antropos, p.302.
[27]Macano, E. (2002). *A transição Política em Moçambique*. Lisboa: CEA/ISCTE, AV Forças Armadas.
[28]Monteiro, E. (2009). *Mulheres, Democracia e Desafios Pós-coloniais: Uma análise da participação política das mulheres em Cabo Verde*. Praia: Edições UNICV, p. 75.
[29]ICIEG (Instituto Nacional para a Igualdade e Equidade de Género).

Cabo verde tem-se feito representar nos diferentes eventos internacionais e regionais, assumindo o compromisso de implementação de medidas políticas específicas direccionadas à promoção e igualdade de género[30].

Na perspectiva de Viegas e Faria tem-se verificado que a maioria dos países nos, últimos anos, introduziram nos sistemas, politicas de descriminação positiva que promovem a participação, paridade entre governos em termos de representação política[31].

Cabo verde também faz parte dos países que assinou a convenção para a "eliminação de todas as formas de descriminação contra as mulheres desde 1980". O artigo 7ºb da referida convenção que as Estadas partes tomarão todas as medidas necessárias para eliminar a descriminação da mulher na política garantindo o direito de participação na formulação de políticas governamentais e na execução destas.

É certo que se tem notado um aumento gradual em termos de participação feminina nos órgãos do poder político, nomeadamente nas eleições de 2006 e 2011 onde houve um crescimento no parlamento de 5%, passando de 15,3% em 2006 para 20,8% em 2011, como se pode ver no *quadro 1*, no entanto este fenómeno de sub-representação feminina nos órgãos do poder político não está totalmente resolvido.

Quadro 1 - Resultados das eleições legislativas (1975-2011)

Data da Eleição	Deputadas Eleitas	Deputados Eleitos	Total
1975	1	55	56
1980	4	59	63
1985	10	73	83
1991	3	76	79
2001	8	64	72
2006	11	61	72
2011	15	57	72

Fonte: CNE (Comissão Nacional das Eleições).

Podemos dizer que Cabo Verde, durante o período colonial, apesar da sua suposta especificidade colonial e tratamento especial por parte da antiga potência colonial (Portugal),

[30]Há que destacar o programa do governo 2011-2016 "a problemática do género", assegurando que a aquestão da paridade e da igualdade de género é um dos quatro elementos nucleares do programa.tudo isto com intuito de erradicar a probreza e consequentemente o crescimento económico. A transversalidade do enfoque de género no quadro da agenda estratégica do programa do governo 2011-2016 tem por objectivo 1º construir uma economia dinámica, inovadora e sustentável com prosperidade partilhada para todos, 2º fomentar o crescimento do sector privado e do investimento e a produtividade, promover o desenvolvimento e a coesão social e facilitar o acesso aos serviços básico, 3º capacitar os recursos humanos e produzir conhecimento propiciador do crescimento económico, 4º aprofundar as liberdades e reforçar a boa governação, modernizar e ampliar infraestruturas, afirmar a nação global e desenvolver parcerias para a competividade.
ICIEG, http://www.icieg.cv/files/Abordagem_Genero_e_Programa_de_Governo.pdf, consultado em 5 de Janeiro 2012.

[31]Viegas e Faria. Obra Citada, pp.1-2.

as mulheres estavam submetidas à referida dupla colonização (colonial e patriarcal). Eram patriarcais ignorados, não se conhecendo a seu favor leis ou quaisquer instrumentos que tivessem em conta os seus direitos e aspirações[32]. Através dos dados da tabela, podemos notar que desde 1975, altura em que Cabo Verde tomou a independência, as mulheres continuam sempre sub-representadas no parlamento.

Se formos fazer uma análise comparativa entre o número de deputadas eleitas e o número de mulheres no governo (poder executivo), podemos notar que nenhum mulher desempenhou cargos no governo durante o período monopartidário[33] como se pode ver no *quadro 2*. Nesta altura Cabo Verde era governado por um único partido e também a maioria das mulheres tinham pouco acesso a educação, onde as suas ocupações eram quase em exclusive de domésticas. No entanto a partir da abertura democrática em 1990, época em que enaugurou a entrada da 1º mulher nos orgãos do poder político em Cabo Verde como se pode ver na tabela nº2.

Quadro 2 - Mulheres no poder executivo

	Mulheres	**Homens**	**Total**	**%**
1986	0	20	20	0
1991	1	15	16	6
1998	5	18	23	22
2002	4	13	17	24
2004	3	18	21	14
2006	7	15	22	32
2008	8	12	20	40
2011	8	12	20	40

Fonte: Crispina Gomes (2011), Mulheres e poder: o caso de Cabo Verde, Praia: IBNL.

É de realçar que houve uma evolução das mulheres no poder executivo depois de Cabo Verde ter tomado a independência[34], sendo que as mulheres vão ocupando lugares

[32]Monteiro, E. (2009). *Mulheres, Democracia e Desafios Pós-coloniais: Uma análise da participação política das mulheres em Cabo Verde*. Praia: Edições UNICV, p.110.

[33]O monopartidarimo compreende o período (1975-1990), governado pelo PAIGC, atual PAICV. Segundo Nzouankeu (citado por Évora 2011: 97), os regimes monopartidários no contexto Africano são legitimados com base no discurso que pregava que o partido único era a única via para se construir um estado moderno. Segundo este discurso, o monopólio do poder por um único partido reduzia as chances de tensões sociais que podiam vir a explodir por causa da diversidade étnica e religiosa que predominava nos países do continente Africano. O partido único uniformizava a diversidade social e garantia a paz. Mas na perspetiva de Évora, Cabo Verde não tinha aquela multiplicidade Étnica e cultural dos demais países Africanos. A sua formação social é marcada por uma grande homogeneidade (Évora 2011:97).

[34]A independência de cabo verde ficou indefinida até finais de 1974. Os representantes do governo Português, e do PAIGC encontraram-se por diversas vezes para acertarem o acordo de independência. Um acordo viria a ser assinado em Lisboa a 19 de Dezembro do referido ano. Nele, Portugal Compromete-se a conceder a independência total àquele arquipélago num prazo de seis meses. Pela promulgação do decreto nº 754/74, foi nomeado um governo de transição, metade constituído por ministros nomeados por Lisboa e a outra indicada pelo PAIGC. Esse governo de transição ficou encarregada de criar as condições necessárias e a legislação para

importantes no governo juntamente com os homens. Em 1991 constitui-se o primeiro governo integrado por mulheres, depois desta data onde no executivo a participação das mulheres no governo foram aumentando paulatinamente, passando de 6% em 1991, para 24% em 2000 e actualmente de 40%.

Se formos fazer uma analogia entre o quadro 1 e 2 notamos que tanto no Parlamento como no poder executivo houve um aumento acentuado a partir dos anos 90 e que depois foi-se aumentado paulatinamente. É de salientar que a proporção das mulheres no poder executivo aumentou de 0% no executivo em 1986 para 40% em 2008, o numero de mulheres no parlamento evolui de 1% em 1975 para 20,8% em 2011. Mesmo assim podemos dizer que a problemática da desigualdade de género no acesso ao poder político em Cabo Verde está longe de ser resolvido, onde mais adiante teremos a oportunidade de confrontar esses dados com outras variáveis nomeadamente o impacto do desenvolvimento socio-cultural, económico e a sua repercução a nível da participação política e mais concreto no parlamento.

Como foi referida anteriormente, esta temática de sub-representação das mulheres tem sido muito presente no debate público principalmente nos países ditos democráticos, não obstante as medidas legais impostas pelos partidos no tocante a presença mínima das mulheres, a fraca presença das mulheres nos órgãos do poder político é uma realidade não apenas nos países menos desenvolvidos como é caso de Cabo Verde, mas também abrange países desenvolvidos economicamente, socialmente e cultural. Vejam só o caso de Portugal, onde esta temática tem vindo a ser comentado e debatido por vários autores nomeadamente (Villaverde, 1997; Canas 1998; Viegas & Faria, 1999 e 2001; Martins e Pequito Teixeira, 2005; Baum e Espírito-Santo, 2009), demonstra que este fenómeno não restringe apenas aos países menos desenvolvidos e recentemente democráticos como é o caso de Cabo Verde, até porque os aspetos económicos são manifestamente insuficientes para a compreensão da maior ou menor participação política feminina, excepto quando medeiam certas mudanças sociais e culturais, essas sim, determinantes tais como França, Suécia, Itália e Finlândia[35]. Em Cabo Verde houve progressos a nível da participação das mulheres tanto no parlamento como também no governo, embora reconhecemos que ainda persiste muita desigualdade.

A questão das quotas

que se realizasse o recenseamento eleitoral nas lhas com o objetivo de eleger uma assembleia constituinte que num prazo de noventa dias, deveria aprovar uma constituição e declarar a independência do Estado de Cabo Verde a 5 de julho de 1975. (Évora, 2004:56-64).

[35]Viegas, J. e Faria, S. (2001). *As Mulheres na Política*. Oeiras: Celta Editora, p.12.

Para a correção da persistente desiquilíbrio entre homens e mulheres, a nível da representação política, são vários países que tem vindo a adoptar algumas políticas de paridade[36].

Martins e Pequito Teixeira eles advogam que existem vários argumentos normativos e empíricos que apoiam a introdução de medidas formais ou legais destinadas a promover uma representação equilibrada ou paritária das mulheres e dos homens no exercício dos cargos políticos e, mais especificamente, no acesso ao mandato de deputado parlamentares[37].

Para Krook[38], os estudos acerca da opção de medidas de paridade entre os sexos tem seguido essêncialmente quatro linhas principais: em 1º lugar, varios estudos concluiram que, regra geral, os grupos de mulheres estão na linha da frente de qualquer tipo de pressão no sentido de adopção de medidads de paridade onde esses grupos podem incluir as secções feministas no interior dos partidos políticos, movimentos feministas extrapartidários no seio da sociedade civil, os grupos internacionais de mulheres e até mesmo mulheres que estejam próximas de homens poderosos.

Em geral as mulheres são de opinião de que as quotas revestem-se de enorme importância enquanto estratégia "acelerada" para aumentar a representação das mulheres na política.[39] Em cabo verde este assunto tem ganhado muita importância nas ultimas décadas, em que podemos destacar a OMCV desde 1975, depois o ICF que actualmente é designado de ICIEG (Instituto Cabo-verdiano para igualdade e Equidade de Género)[40] que remonta os anos 90, entre vários debates que tem havido nos meios de cominicação social, principalmente depois da abertura democrática em 1990, ainda persiste a não introdução da lei das quaotas, factor este que continua a condicionar a representação das mulheres em todos os orgãos do poder político (ver o quadro 1&2).

Na linha do pensamento do Politólogo Suzano Costa, em Cabo Verde esta questão tem sido marcada por uma "tonalidade jocosa, arrogante, paternalista e falocêntrica"[41].

---

[36]Ver Baum e Espírito-Santo (2009). As causas para a adopção da lei da paridade em Portugal, (375-411). In A. Freire e J. Viegas (Orgs.). *Representação Política: O caso Português em perspectiva comparada*. Lisboa: Sextante Editora, p. 375.

[37]Martins, M. e Pequito, T. (2005). *O Funcionamento dos Partidos e a Participação das Mulheres na Vida Política e Partidária em Portugal*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, p.81.

[38]Citado por Baum e Espírito Santo (2009), Ídem p.375.

[39]Ídem p.377.

[40]A criação do Instituto da Condição Feminina (ICF), atualmente é designada de Instituto Cabo-verdiano para igualdade e equidade de Género (ICIEG), remonta os anos 90, época em que se fazia sentir no país (Governo) a necessidade de um mecanismo institucional que se trata de políticas publicas relativas a problemática da mulher, já que enssa altura, a Organização das mulheres de Cabo Verde (OMCV) que desempenhava esse papel desde a independência, em 1975, passou a ser uma organização não governamental (ONGs). Para mais informações ver http://www.icieg.cv/article/3

[41]Costa, S. (2011). Mulheres e Participação Política no Cabo Verde Democrático. In C. Fonseca & C. Fortes (Orgs.). *As Mulheres em Cabo Verde: Experiências e Perspectivas*. Praia: Edições da UNICV.

Através dos dados da INE (Instituto Nacional de Estatística) podemos notar que existem mais mulheres em Cabo Verde em detrimento dos homens, ou seja, cerca de 52% de mulheres, o que levou o Cientista Político Roselma Évora a advogar que Cabo Verde é um país de mulheres governado pelos homens[42].

Em Cabo Verde não obstante os avanços a nível do desenvolvimento económico, social e cultural, ainda persiste a tal questão de *discriminação negativa*, ou seja ainda prevalece contradições entre o desenvolvimento e a representação política feminina.

As mulheres têm sido mais afetadas devido as posições que vem ocupando nas listas eleitorais que geralmente não são elegíveis. Neste sentido Viegas e Faria atribuí grande importância aos partidos políticos no incentivo à participação feminina nos órgãos do poder político[43]. Ou seja, os partidos são numa primeira fase, um dos fatores condicionadores ou dinamizadores desse processo e, numa segunda fase objeto do impacto das transformações havidas. As mulhres são discriminado de forma direta ou imputado nos processos de recrutamento político sendo preteridos em favor dos homens pelos orgãos partidários responsáveis pela selecção dos candidatos e pela ordenação das listas[44].

Segundo Costa, "os obstáculos à participação política e as distorções no campo da representação política em Cabo Verde pretende-se, por um lado, com a inexistência de soluções institucionais de incentivo à ocupação do campo político pelas mulheres, mas, sobretudo, com o peso das distorções culturais que condiciona, por seu turno, a aceitação/aplicação de arranjos nas regras institucionais (nos sistemas eleitorais, e partidários etc)"[45].

A pesar dos progressos registados à nível da educação, da emancipação socioprofissional e participação das mulheres na esfera política. Já anteriormente referimos o papel dos partidos, que segundo Viegas e Faria[46], são fundamentais no campo político e muito particularmente no que se refere à elaboração das listas de candidatura aos órgãos de poder, e já como disse o cientista político Roselma Évora as mulheres Cabo-Verdianos estão menos representadas por causa da composição das listas eleitorais[47].

---

[42]Évora, R. (2011). *Um país de mulheres governado por homens: democracia e processo decisório em Cabo Verde*. Comunicação apresentada durante Conferência sobre as Mulheres em Cabo Verde. Praia: Universidade de Cabo Verde.

[43]Viegas, J. e Faria, S. (2001). *As Mulheres na Política*. Oeiras: Celta Editora, p.39

[44]Martins Teixeira, citado por Monteiro, E. (2008). Mulheres, democracia e representação política. In T. Cunha e C. Santos (Orgs.). *Das raizes da Participação política, Rainha e Neves*. Lisboa: Lda-Santa Maria da Feira, p.116.

[45]Costa, S. (2011). Mulheres e Participação Política no Cabo Verde Democrático. In C. Fonseca & C. Fortes (Orgs.). *As Mulheres em Cabo Verde: Experiências e Perspectivas.* Praia: Edições da UNICV.

[46]Viegas, J. e Faria, S. (1999). Participação Política Feminina e Democracia: Percursos, Constrangimentos e Incentivos. *Sociologia: Problemas e Práticas*, 30, 55-87.

[47]Évora, R. Obra citada p.9.

Em Cabo Verde a sub-representação política das mulheres em todas as esferas políticas persiste nos dois maiores partidos políticos (PAICV e MPD).

Neste sentido para que possa haver igualdade formal entre homens e mulheres, podemos considerar as seguintes:

- Estabelecimento, através de legislação nacional, de quotas mínimas por sexo nas listas de candidatura;
- Criação de quotas através de regulamentos ou normas dos partidos políticos: aprovação da legislação condicionando a composição por sexos dos órgãos ou concelhos consultivos de nomeação política[48].

Segundo Graça Sanches "se a mulher tem tão baixa representatividade no parlamento é porque há alguma limitação e assim sendo, "estamos a falar de uma inconstituicionalidade". Se a Lei Mãe prevê que há essa oportunidade, esta tem que existir na prática"[49].

Sanches ainda diz que se as mulheres surgem em número razoável nas listas dos partidos, mas geralmente não estão colocadas em lugares elegíveis. O que urge mudar, não é a participação feminina de forma quantitativa, "que já começa a existir", mas "qualitativa"[50].

Neste sentido achamos que em Cabo Verde deveriam emplementar medidas coercivas e adoptar a lei das quotas, de modo que as mulheres começam a integrar as listas e em lugares legíveis, consequentemente haverá maior justiça social e um maior acesso ao poder político.

Referências

Amélia, M. (1999). *As mulheres deputadas e o exercício do poder representativo em Portugal, do pós 25 de abril de 74 aos anos noventa.* Dissertação de Mestrado em Estudos Sobre as Mulheres. Lisboa: Universidade Aberta.

Barreto, A. (2002). *Tempo e incerteza*. Lisboa: Antropos.

Baum, M. e Espírito-Santo, A. (2009). As causas para a adopção da lei da paridade em Portugal (375-411). In Adré Freire & José Viegas (Orgs.). *Representação política: o caso português em perspectiva comparada.* Lisboa: Sextante Editora.

Barbalet, J. M. (1989). *A Cidadania*. Lisboa: Editorial Estampa.

Canas, V. et. al. (1999). A questão da igualdade de participação política, democracia com mais cidadania. Lisboa: Casa da Moeda.

[48]Viegas e Faria. Obra citada p.9.
[49]Sanches, G. RMP quer mais mulheres nos lugares de decisão. *Expresso das ilhas.* Acesso em 15 de março 2013, de: http://www.expressodasilhas.sapo.cv/sociedade/item/35417-rmp-quer-mais-mulheres-nos-lugares-de-decis%C3%A3o
[50]Graça Sanches (2013), upcit.

Costa, S. (2011). Mulheres e participação política no cabo verde democrático. In Carmelina Fonseca & Celeste Fortes (Orgs.). *As mulheres em Cabo Verde: experiências e perspectivas*. Praia: Edições da UNICV.

Évora, R. (2011). *Um país de mulheres governado por homens: democracia e processo decisório em Cabo Verde.* Comunicação apresentada durante Conferência sobre as Mulheres em Cabo Verde. Praia: Universidade de Cabo Verde.

Dahl, R. (1971). *Poliarchy: participation and opposition.* New Haven: Yale University Press.

Martins, M. (2004). *Participação política e democracia, o caso português* (1976-2000). Lisboa: ISCSP.
Martins, M. (2008). *Representação política, eleições e sistemas eleitorais: uma introdução*. Lisboa: ISCSP; Manuais Pedagógicos.

Martins, M. & Pequito, T. (2005). *O funcionamento dos partidos e a participação das mulheres na vida política e partidária em portugal.* Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Monteiro, E. (2008). Mulheres, democracia e representação política. In Teresa Cunha & Celina Santos (Orgs). *Das raizes da participação política,* Granja do Ulmeiro: AJP Acção para a Justiça e a Paz.

Monteiro, E. (2009). *Mulheres, democracia e desafios pós-coloniais: uma análise da participação política das mulheres em Cabo Verde*. Praia: Edições UNICV.

Norris, P. (2004). *Electoral engineering. Voting rules and political behavior*, Cambridge: Cambridge University Press.

Verba, L. (2001). *Participation and political Equality: A Seven-Nation comparison,* Chicago: University of Chicago Press.

Gomes, C. (2011). *Mulheres e poder: o caso de Cabo Verde*. Praia: IBNL.

Macano, E. (2002). *A transição Política em Moçambique.* Lisboa: CEA/ISCTE, AV Forças Armadas.

Matland, R. (1998). *Women´s representation in national legilatures: developed and developing countries.* In Legislative studies quarterly. p. 109-125.

Parry, Geraint et al (1992), *Political participation and democracy in Britain,* Cambridge University Press, Cambridge.

Putnam, R. (1993). *Bewling alone: the collapse and revival of american community.* New York: Touchston

Évora, R. (2005). *Cabo Verde. A abertura política e a transição para a democracia*, Praia: Spleen Edições.

Bourdieu, P. (1999). *A dominação masculina.* Oeiras: Celta Editora.

Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico.* Rio de Janeiro: Editora Bertrand.

Cabral, M. V. (1997). *Cidadania política e equidade social em portugal*. Oeiras: Celta Editora.

Viegas, J. & Faria, S. (2001). *As mulheres na política.* Oeiras: Celta Editora.

Viegas, J. & Faria, S. (1999). Participação política feminina e democracia: percursos, constrangimentos e incentivos. *Sociologia: problemas e práticas*, 30, 55-87.

Reynolds, A.; Reilly, B.; Ellis, A. (2005). *Concepção de sistemas eleitorais: uma visão geral do novo guia do International IDEA.* IDEA.

Sanches, G. RMP quer mais mulheres nos lugares de decisão. *Expresso das ilhas*. Acesso em 15 de março 2013, de: http://www.expressodasilhas.sapo.cv/sociedade/item/35417-rmp-quer-mais-mulheres-nos-lugares-de-decis%C3%A3o

Perret, B. & Roustang, G. (1993). *A economia contra a sociedade: afrontar a crise de integração social e cultural.* Lisboa: Instituto Piaget.

Enunciados & Desentendimentos entre Diversidade Cultural e Educação

Daniele P. Kowalewski[1]

Resumo
Não são raros os enunciados que caracterizam o Brasil como o país da diversidade. Porém, no âmbito educativo, são recentes as diretrizes governamentais que têm por finalidade o reconhecimento das diferentes culturas e povos que compuseram o Brasil. Devido isso, mapeamos alguns documentos federais de educação que se referem à diversidade cultural e os consideramos como resultados de lutas de variados grupos pelo fim da discriminação, principalmente a racial. Em nossa leitura, buscamos ressaltar os *desentendimentos*, as implicações e desafios que esse tema, tão óbvio e por isso mesmo tão complexo, suscita nos meios educativos.

Palavras-chave: educação, Brasil, diversidade, diretrizes.

Abstract
Statements characterizing Brazil as the country of diversity are quite common. However, in the educational context, government guidelines intended to recognize those different cultures and nations that made up Brazil are very recent. Because of this, we mapped out some federal education documents that refer to the cultural diversity and considered them as the result of various groups fighting to end discrimination - especially racial discrimination. In our interpretation, we seek to highlight all Disagreements, Implications and Challenges that such an obvious - and thus complex - topic raises in the educational context.

Key Words: Education, Brazil, Diversity, Government Guidelines.

Educação e diversidade étnico-cultural

A partir dos anos 1990, uma série de ações afirmativas têm tornado frequentes as afinidades contemporâneas entre o processo educativo e o reconhecimento das diferenças étnicas e culturais. Nesse contexto, alguns parâmetros e diretrizes nacionais de educação (BRASIL, 1998, 2007, 2008), embora relativamente novos, são reflexo de demandas sociais bastante antigas, como a luta contrária ao racismo. Para o alcance de uma "verdadeira democracia no Brasil", alguns documentos refletiram uma antiga demanda quando expuseram os desafios envolvidos na luta por uma igualdade efetiva, seja de raça, etnia, gênero, sexualidade ou mesmo socioeconômica.

Pensar no Brasil é lembrar-se da sua diversidade. Entre diferentes etnias, raças, religiões e culturas, o país é definido, ao mesmo tempo, como plural e repleto de desigualdades. Nesse contexto, a escola tem sido concebida e problematizada como a principal instituição capaz de promover a equidade entre seus cidadãos. Diante disso, é nosso objetivo analisar algumas diretrizes educacionais brasileiras com a finalidade de perceber as

[1]Mestre e Doutoranda em Sociologia da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brasil. Bolsista CNPq.

potencialidades e implicações que os princípios de uma educação voltada à diversidade parecem suscitar.

É a partir da redemocratização do país (1985) que o tema da diversidade cultural vem ganhando espaço. Com a abertura propiciada pela democracia, vários grupos – que antes eram suprimidos de seu direito de fala – passam a marcar o palco político com suas demandas, em um país que busca a superação de sua histórica desigualdade. Nesse cenário, as várias denúncias sobre discriminações (de gênero, racial, sexual, étnica somadas às de classe social) vêm constituir uma agenda de políticas voltadas ao reconhecimento das especificidades de grupos minoritários (no sentido político e não numérico). Esse movimento histórico se expressa concretamente nos documentos oficiais editados a partir da Constituição de 1988. Nesse processo, a educação pública assume papel de destaque. Constantemente evocada como a via de superação do "atraso nacional", a escola configura-se como a instituição que pode tanto ressaltar nossa diversidade (natural, social e simbólica), como expor as injustiças geradas por certo ideário que alude à harmonia (de raças, gêneros e classes).

Dessa forma, a educação conservar-se como a *pedra de toque* que valora aquilo que somos e/ou que intentamos ser como nação. Tomando isso por hipótese, consideramos que fazer parte da "educação oficial", constitui um importante parâmetro de avaliação das ações e "ganhos reais" para os diferentes grupos da sociedade civil. Ou seja, fazer parte dos currículos valora suas demandas, representando tanto o prestígio da sua atuação quanto da organização e aceitação política dos mesmos. Assim, diferentes lutas dos movimentos sociais parecem não só adquirir maior visibilidade, mas também alcançarem um importante marco nas suas demandas políticas ao serem integradas às grades curriculares obrigatórias.

Entendendo-se como princípios norteadores da democracia o livre debate e seus conflitos constitutivos, há de se notar que as demandas sociais apresentam dinâmicas próprias. Por não se tratarem de elementos estáticos, tais demandas adquirem variadas conjecturas, compondo deslocamentos e ressignificações em distintos momentos históricos. Devido a isso, selecionamos três documentos federais de educação, publicados entre os anos de 1997 e 2007, com a finalidade de *mapear* como a valorização das diversidades culturais e étnicas apresenta-se nos meios educativos, via enunciados presentes em documentos estatais. São eles: O tema transversal *Pluralidade Cultural*, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), *As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (Id., 2005) e o *Programa*

Ética e Cidadania: Construindo Valores na Escola e na Sociedade (Id., 2007)[2]. Para facilitar a análise,intitularemos os documentos como 01, 02 e 03, respectivamente.

A diversidade brasileira nos documentos federais da educação

Ao analisarmos esses documentos, faz-se notório que, embora a temática da diversidade perpasse os mesmos, isso ocorre de maneiras bastante diferenciadas em cada um deles. Ainda que encontremos a necessidade de reconhecimento das diferenças visando à equidade nos três, podemos notar certo desentendimento sobre como alcançar tal propósito.

Definimos *desentendimento*, conforme o filósofo francês Jacques Rancière (1996), como um tipo específico de "situação da palavra" em que, embora os interlocutores aludam às mesmas questões, temáticas ou finalidades, fazem-no de formas bastante diversas. Dessa maneira, utilizaremos esse conceito para compreender como, nesses documentos, conquanto a busca seja sempre por maior justiça, diferentes grupos podem ter entendimentos dessemelhantes acerca daquilo que é justo. Um exemplo disso é a compreensão do termo *diversidade* relacionado à *justiça*: se em dado momento esta é apreendida como direito à igualdade "geral", nota-se também que a mesma busca por justiça (equidade) desloca-se, visando ampliar as oportunidades de grupos específicos, localizados em demandas de raça, gênero e/ou sexualidade. Para melhor expor esse argumento, passaremos à comparação dos documentos por quadros enunciativos.

Quadro 01- Descrição dos Documentos

Documento	**Entidade Executora**	**Ano de Publicação**	**Presidente / Ministro da Educação**	**Âmbito de Ação**
DOCUMENTO 01 Tema Transversal "Pluralidade Cultural" nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	MEC, Secretaria de Educação Fundamental	1998	Fernando Henrique Cardoso/ Paulo Renato de Souza	Federal
DOCUMENTO 02 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	MEC, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Presidente do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	2005	Luiz Inácio Lula da Silva / Tarso Genro	Federal
DOCUMENTO 03 Ética e Cidadania: Construindo Valores na Escola e na Sociedade http://mecsrv04.mec.gov.br/seif/eticaecidadania/index.html	MEC- Secretaria Especial de Direitos Humanos, Secretaria de Educação Básica	2007	Luiz Inácio Lula da Silva / Fernando Haddad	Federal

Fonte: Kowalewski, 2010, p. 185.

[2]Essas análises fazem parte de uma pesquisa maior, ainda em andamento. Seus resultados parciais podem ser conferidos em nossa dissertação de mestrado "Diferenças Culturais na Educação Brasileira: discursos, *desentendimento*s e tensões" (Kowalewski, 2010).

Entre o primeiro e o último documento a distância temporal é pequena, mas seus enunciados revelam-se potencialmente distintos. Enquanto o documento 01 é voltado para um público bastante específico, os "professores do ensino fundamental", os documentos 02 e 03 ampliam seus alvos consideravelmente, abrangendo desde "todas as pessoas envolvidas com comunidades escolares" até "a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros". Outro interessante aspecto é o de que os documentos foram elaborados em governos distintos, porém, a relevância da temática permanece.

Definições de *parâmetros*, *diretrizes* e *programa*

As definições dos próprios documentos também se mostram distintas, mesmo que possamos delinear algumas aproximações. O documento 01 define *parâmetros* educacionais como:

> "[...]Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos (Documento 01, p.10).

No documento 02, percebemos que a definição de *diretrizes* assemelha-se bastante à definição dos parâmetros, embora seu foco seja bem mais específico, visando à comunidade dos afrodescendentes:

> "Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário. Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na medida em que procedem de ditames constitucionais e de marcos legais nacionais, na medida em que se referem ao resgate de uma comunidade que povoou e construiu a nação brasileira, atingem o âmago do pacto federativo. Nessa medida, cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afrodescendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário. (documento 02, p.26).

Aparecem no documento 02 preocupações relativas à necessidade de "aclimatar" essas diretrizes em diferentes âmbitos, com medidas urgentes de formação de professores que saibam lidar com essa temática específica: a das relações raciais. Já o documento 03 parece

inverter essa lógica. Embora especifique questões como relações de gênero, étnico-raciais e inclusão de deficientes, seu foco é a formação ética:

> "O Programa Ética e Cidadania deve ser visto como um projeto pelo qual a comunidade escolar pode iniciar, retomar ou aprofundar ações educativas que levem à formação ética e moral de todos os membros que atuam nas instituições escolares. Para isso, o programa propõe que o trabalho com ética e cidadania nas escolas contemple intervenções focadas em quatro grandes eixos, ou módulos, que, embora independentes, mantêm uma nítida inter-relação: Ética, Convivência Democrática, Direitos Humanos e Inclusão Social. [...] Vale a pena salientar, também, que toda a estrutura do projeto está voltada para a formação docente e para ações que dêem apoio ao protagonismo de alunos e de alunas na construção da ética e da cidadania. Assim, o material produzido focará a formação de docentes que se disponham a promover em suas unidades escolares a constituição de um fórum permanente de ética e de cidadania ancorado nos quatro eixos citados" (documento 03, site / introdução).

Com diferentes especificidades, os três documentos enfatizam que seus conteúdos devem ser utilizados por docentes e as comunidades escolares como auxiliadores no processo de ensino-aprendizagem, não sendo descritos como conteúdos obrigatórios.

Definição de Cultura presentes nos documentos

Nos documentos é frequente a utilização do termo cultura. Embora a definição do conceito só apareça uma vez, no documento 01, suas utilizações revelam diferentes posicionamentoséticos e políticos, estando relacionadas, geralmente, com termos como: *reconhecimento*, *multiculturalismo*, *diversidade cultural*, *pluralidade cultural* ou *diferenças culturais*.

No documento 01 (p.34), encontra-se uma conceitualização antropológica do termo cultura: "conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo, dinâmica viva, em constante processo de reelaboração [...] elemento que auxilia o indivíduo a compor sua identidade".

Nos documentos 02 e 03 não há uma definição específica para cultura, embora ela seja amplamente citada em suas justificativas e objetivos. As questões culturais são definidas como questões identitárias, ligadas principalmente à raça e à etnia. No entanto, esses conceitos também recebem significações diferenciadas. Vejamos:

Quadro 02 - Definições de raça/etnia

Documento	Definição de raça/etnia
DOCUMENTO 01 Tema Transversal "Pluralidade Cultural" nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) A- 1ª a 4ª séries B- 5ª a 8ª séries	-Raça é concebida como sendo um termo da biologia que deve ser trocado, pelo seu uso pejorativo, apesar de alguns movimentos sociais o utilizarem em suas reivindicações. Devido a isso, melhor usar o conceito de etnia ou grupo étnico, que se estende a todas as minorias que mantêm modos distintos e formações que se **distinguem da cultura dominante**, que frequentemente se autodenomina comunidade (A, p. 34);
DOCUMENTO 02	- Raça: construção social forjada nas tensas relações entre

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Ressignificado pelo movimento negro. (p.13); -Relação entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais [...] termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática (p.13);
DOCUMENTO 03 Ética e Cidadania: Construindo Valores na Escola e na Sociedade Kit Relações Étnico-Raciais e de Gênero Módulo I- Ética Módulo II- Convivência Democrática Módulo III- Direitos Humanos Módulo IV- Inclusão Social	Conceito retirado do documento 02 "As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" e ainda: **-O redimensionamento do conceito de raça é fundamental**, pois os significados sociais e culturais atribuídos às características fenotípicas entre os grupos étnicos são parte importante do universo juvenil – cor da pele, textura do cabelo, formato do rosto, nariz e lábios. (I, p. 32).

Fonte: Kowalewski, 2010, p. 189.

No documento 01, há uma negação do termo raça por se tratar de um conceito carregado de premissas biológicas, portanto não culturais. Já no documento 02, mesmo admitindo-se o conceito de raça como "construção forjada", lembra-se a ressignificação do termo efetuada pelo Movimento Negro, visto como importante para o reconhecimento de sua diferença frente a outros grupos. Com relação à etnia, ambos os documentos a definem como algo específico, diferente da "cultura dominante" ou das visões de mundo e valores de "outras culturas". No documento 03, encontramos tanto a reprodução do documento 02 como a ideia presente no documento 01, de redimensionamento do conceito. Isso nos indica certo cruzamento entre dois enunciados, pelo menos no que concerne à questão racial: ora revalorizada, ora substituída por aspectos culturais.

Conquantoa Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9694/96) já indique a necessidade de se lidar com as diferentes culturas e etnias que compõem o povo brasileiro – dando destaque à educação indígena e à necessidade de autonomia das escolas para a preservação cultural de diversas etnias e povos –, é a partir da publicação dos PCN que esse debate ganha forma. Nesse sentido, caberia às escolas, segundo esse documento: "Encontrar formas de cumprir o princípio constitucional de igualdade, o que exige sensibilidade para a questão da diversidade cultural e ações decididas em relação aos problemas gerados pela injustiça social" (documento 01, p. 29). Devemos ainda acentuar outro marco: a assinatura do compromisso brasileiro na Conferência Mundial, em Durban, de *Combate ao Racismo, Discriminação*

Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, de 2001. A partir desse evento, a militância do Movimento Negro acentua-se, reivindicando políticas de ações afirmativas que minimizem as distâncias sociais criadas pela discriminação sofrida pelos afrodescendentes no Brasil. Nesse novo cenário político, as diretrizes curriculares assumem vital importância, pois se trata de "criar" as "futuras gerações" sem os preconceitos vigentes ainda hoje sobre negros, indígenas, mulheres e deficientes, através de uma nova democracia.

Com o desenvolvimento da temática na educação brasileira, parece haver um deslocamento das estratégias para a obtenção de justiça social. Se no documento 01há a indicação de se abarcar todas as diferenças na busca por igualdade, o documento 02 postula uma ação afirmativa que leve em conta a diferença da "cultura e cosmovisão dos afrodescendentes". Dessa forma, apresentam-se modos distintos de se compreender como a diversidade deve ser entendida na busca por paridade.

Quem é o *outro*?

Nos documentos, os sentidos da *diferença* e da *identidade* parecem se conformar, num processo relacional. Devido a isso, algo interessante configura-se nos mesmos: para que uma nova ordem do discurso (FOUCAULT, 2008a e 2008b) seja produzida – levando em consideração as diferenças na sociedade brasileira – os documentospostulam novas formas de nomeação. Isso tem por objetivo que, grupos antes vilipendiados, assumam preponderância nesse novo discurso sobre a educação e a sociedade brasileira.

Quadro 03 - Como nomear o *idêntico* e o *outro*?

Documento	**Grupos citados**
DOCUMENTO 01 Tema Transversal "Pluralidade Cultural" nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) A- 1ª a 4ª séries B- 5ª a 8ª séries	-Afrodescendentes (A, p. 23, 53, 54, 67) – B (p. 150); -Branco (B, p. 126); -Diferentes religiões (A, p. 21, 30, 31, 41) – (B, p. 156); -Europeu (B, p. 130, 153); -Grupos migratórios (A, p. 31, 51); -Imigrantes (A, p. 24, 25, 31, 51, 52, 53, 55, 57, 67) - (B, p. 153, 156, 158, 159, 160); -Índios (A, p. 25, 49, 51, 52, 53, 67) – (B, p. 150, 153, 154, 155); -Judeus (B, p. 125, 150); -Muçulmanos (B, p. 125, 150); -Mulheres (A, p. 22, 23,50) – (B, p. 149); -Negros (A, p. 25, 51, 52, 53, 67) – B (p. 153, 154, 155); -Pessoas do campo e da cidade (A, p. 25); -Portadores de deficiência física e mental (A, p. 22); -Portugueses, espanhóis, ingleses, franceses, italianos, alemães, poloneses, húngaros, lituanos, egípcios, sírios, libaneses, armênios, indianos, japoneses, chineses, coreanos, ciganos, latino-americanos, católicos, evangélicos, batistas, budistas, judeus, muçulmanos, tradições africanas (B, p.125).

DOCUMENTO 02 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	-Afrodescendentes (p. 21, 24, 25, 26, 31, 32); -Asiáticos (p.10, 11, 17, 22); -Brancos (p.12, 13, 14, 15, 16, 19, 20). -Classes populares (p.19); -Europeus (p.10, 11, 15, 22); -Não negros (p.12, 13, 17, 32); -Negros (p. 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 32); -Pardos (p.15); -Povos indígenas / indígenas (10, 11, 17, 19, 20, 24, 31, 32); -Pretos (p.15).
DOCUMENTO 03 Ética e Cidadania: Construindo Valores na Escola e na Sociedade Kit Relações Étnico-Raciais e de Gênero Módulo I- Ética Módulo II- Convivência Democrática Módulo III- Direitos Humanos Módulo IV- Inclusão Social	-Afrodescendentes (I, p. 14,30,39,40,51) (III, p.20) (IV, p. 31,41,43); -Branco (I, p.28,29,32,45,46,48) (II, p. 25,33) (III, p. 21) (IV, p. 24,33,34,35,36,37,39,45); -Classe social (I, p. 21,43,51) (II, p. 16,25,41) (III, p. 07,11,18,23,39) (IV, p, 38,42); -Grupos Migrantes (I, p.24) (IV, p. 27); -Grupos Minoritários (III p. 17,20) (IV, p. 39); -Grupos Religiosos (II, p. 18, 39); -Índios/Indígenas (I, p. 14, 20, 46) (II, p. 07, 13) (IV, p. 23,31,37,38,39,40,43); -Mulher (I, p. 14,15,20,22,23,37,43,44,46,47,48,50); (II, 06,11,12,14,15,16,17,19,22,31-41) (III p. 09,18,19,20,21,22,32,37,38,39-46,49) (IV, p. 06,07,11,12,14,17,19,23,24); -Negro (I, p, 45,46,50,51) (II, p, 07,25,27,33,39,40) (III, p. 21 e 25) (IV, p. 31-45); -Pobre (I, p.25,33,39,40) (III, p. 21,25).

Fonte: Kowalewski, 2010, p. 192.

Enquanto no documento 01 há a tentativa de que todos os grupos estejam, de alguma forma, inseridos no ideário da "Pluralidade Cultural" – tão característica da "identidade brasileira" – minimizando o "outro", o documento 02 é bastante específico sobre a afirmação dos negros, afrodescendentes ou pretos, marcando as fronteiras entre negros e não-negros. Outros grupos/minorias também são citados, mas a sua ênfase é o "reconhecimento, justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira" (documento 02, p.11).

O documento 03, que busca "ampliar os propósitos dos PCN", pretende envolver "toda a comunidade escolar na construção de valores socialmente relevantes" (documento 03, online), ao invés de somente destinar-se ao professor, como fazia o primeiro. Em seu kit sobre Relações Étnico-Raciais e de Gênero, traz uma série de textos, de autores com tendências teóricas e propósitos bastante diferenciados. Numa tentativa de síntese entre os temas raciais e de gênero, o documento 03 avizinha estas questões e ora enfatiza a raça, ora enfatiza o gênero, com tentativas de união das temáticas nas sugestões de atividades, como por exemplo no módulo I, em que aborda a valorização da personagem negra feminina na literatura infantil.

Devido a isso, os documentos oferecem enunciados que visam maior *justiça* aos que foram, até o momento, nomeados como "outros". Conforme veremos nos quadros a seguir, os objetivos e princípios norteadores dos documentos corroboram seus perspectivos ideais de justiça, vinculados a determinados direitos, aceitação do universalismo e reconhecimento das particularidades culturais.

Quadro 04 - Objetivos dos documentos: verdade e justiça

Documento	**Objetivos**
DOCUMENTO 01 Tema Transversal "Pluralidade Cultural" nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) A- 1ª a 4ª séries B- 5ª a 8ª séries	-Contribuir para a vinculação efetiva da escola a uma sociedade democrática (A, p.39); -Oferecer ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (A, p.19); - Dignidade, respeito mútuo e **justiça** (A, p.20); -**Mudar mentalidades, superar preconceitos e combater atitudes discriminatórias** (A, p.21); -Colaborar na consolidação democrática do Brasil, prestando uma homenagem àqueles que constituíram e constituem esse país (A, p.23); -Ressaltar que o patrimônio humano da nação é um bem maior a ser cuidado, protegido e promovido (A, p.23); -Que sejam revistas e transformadas práticas arraigadas, inaceitáveis e inconstitucionais, enquanto se ampliam conhecimentos acerca de gentes do Brasil, suas histórias, trajetórias em território nacional, valores e vida (A, p.39); -Eliminação de causas de sofrimento, de constrangimento e, no limite, de exclusão social da criança e do adolescente (A, p.39); - Conhecer a diversidade do patrimônio etno-cultural brasileiro, tendo atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, **reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia**(A, p.43); -Valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira (A, p.43); -Reconhecer as qualidades da própria cultura, valorando-as criticamente, enriquecendo a vivência de cidadania (A, p.43); -**Desenvolver uma atitude de empatia e solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação (A, p.43);** -Repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais (A, p.43); -Exigir respeito para si, denunciando qualquer atitude de discriminação que sofra, ou qualquer violação dos direitos de criança e cidadão (A, p.43); **-Valorizar o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade cultural (A, p.43);** -Compreender a desigualdade social como um problema de todos e como uma

	realidade passível de mudanças (A, p.43);
DOCUMENTO 02 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	-Procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. (p.10); -Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe A divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (p.10); -**Tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos.** (p.10 e 11).
DOCUMENTO 03 Ética e Cidadania: Construindo Valores na Escola e na Sociedade (site do MEC)	-Levar a comunidade escolar a atuar com respeito, solidariedade, responsabilidade, **justiça**, não-violência e a dialogar nas mais diferentes situações; -Criar condições para a construção de valores democráticos que auxiliem na transformação das relações sociais, de forma a atingirmos a justiça social e o aprendizado da participação cidadã nos destinos da sociedade; -Levar ao cotidiano das escolas reflexões sobre a ética, os seus valores e os seus fundamentos; -Gerar reflexões e ações sobre o significado e importância da Ética para o desenvolvimento dos seres humanos e suas relações com o meio em que vivem; - Construir escolas inclusivas, abertas às diferenças e à igualdade de oportunidades para todas as pessoas; - **Desenvolver ações que questionem as exclusões, os preconceitos e as discriminações advindas das distintas formas de deficiência e das diferenças sociais, econômicas, psíquicas, físicas, culturais, religiosas, raciais, ideológicas e de gênero**. http://mecsrv04.mec.gov.br/seif/eticaecidadania/index.html

Fonte: Kowalewski, 2010, p. 195 (grifos nossos).

Quadro 05 - Princípios Norteadores

Documento	Princípios
DOCUMENTO 01 Tema Transversal "Pluralidade	-Construção de um espaço democrático (A, p.21 e 22); -Exercício da cidadania (A, p. 22, 24, 39, 47, 59);

Cultural" nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) A- 1ª a 4ª séries B- 5ª a 8ª séries	-Construção de uma identidade nacional plural (A, p.19, 23, 24); -Justiça (A, p.17,29,34,39, 51); -Ética (A, p. 19,27,29,35,39,40,57); -Dignidade Universal e cultural (A, p. 19, 22, 29, 34, 36, 44, 47, 52, 64); -Superação da desigualdade social e discriminação (A, p.20, 21, 29, 30, 35, 35, 41, 42, 51); -**Visão Universalista** (A, p. 19, 22, 34, 47, 58, 69) -Necessidades de construção de valores e práticas que permitam o reconhecimento e a valorização da existência das diferenças étnicas e culturais, e a superação da relação de dominação e exclusão – ao mesmo tempo em que se constitui a solidariedade (A, p. 27);
DOCUMENTO 02 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	-Políticas de Reparações (p. 10, 11, 12, 13) -Valorização de Ações Afirmativas (p.10, 11, 12, 13, 17, 28); -**Reconhecimento da identidade** (p.10, 11, 13, 16, 20, 24, 31, 32); -Superação do racismo e da indiferença (p.16, 36); -**Consciência Política e Histórica da Diversidade (p.18) – igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos [...] superação da indiferença, injustiça e desqualificação dos negros, índios e classes populares;** -**Fortalecimento de identidades e direitos (p.19) – esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;** -Ações Educativas de combate ao racismo e a discriminações (p.19).
DOCUMENTO 03 Ética e Cidadania: Construindo Valores na Escola e na Sociedade (site MEC)	- Ética, Democracia, Direitos Humanos, Inclusão Social; -Segundo o programa, seus princípios são: Fortalecer o protagonismo de alunos na construção de valores, de conhecimentos pessoais, sociais e políticos, visando à cidadania; - Contribuir para a formação dos educadores, a fim de que possam atuar com a intencionalidade necessária à construção de uma sociedade mais justa, solidária e feliz; -**Compromisso com o presente e com o futuro**; -Elevação da qualidade de ensino; -**Transformação social fundada na democracia de toda ordem;** -Práticas pedagógicas que conduzam à consagração da liberdade, convivência social, da solidariedade humana, promoção e inclusão social; -**Justiça social;** -Liberdades públicas e individuais; **- Na medida em que conheçam melhor a si mesmas e a natureza das relações humanas, na medida em que pratiquem, cada vez mais, a democracia e a convivência social, as escolas e as comunidades estarão contribuindo para construir valores sociais permanentes, laços comunitários, responsabilidades sociais. E, assim, com raízes fincadas na cultura nacional, estarão desenvolvendo em cada um a consciência da própria condição humana, da cidadania universal voltada para a preservação da vida no planeta, da paz e da harmonia entre povos** (http://mecsrv04.mec.gov.br/seif/eticaecidadania/index.html).

Fonte: Kowalewski, 2010, p. 197 (grifos nossos).

Os objetivos e princípios que regem os documentos visam o fim do preconceito e da discriminação das 'minorias' que compõem o Brasil, a fim de que a democracia e a justiça possam constituir uma cidadania plena. Para tanto, os três documentos enaltecem uma visão universalista da condição humana, mas o documento 02 também aposta no reconhecimento e fortalecimento das identidades culturais para a superação do racismo. Podemos averiguar tais princípios – que englobam o reconhecimento da diferença para o alcance de tal cidadania – nas seguintes passagens:

> "[o PCN trabalha com uma] Concepção da sociedade brasileira que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que a compõe, compreendendo suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas, e apontar transformações necessárias [...] [Buscando a] Superação do medo do outro, que gera violência [...] [Ao] Conhecer a existência de outros grupos culturais além do seu, reconhecer seu direito à existência e respeitar seus modos de vida e suas expressões culturais" (documento 01, A p. 19, 37 e 63).

Também:

> "Precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis" (documento 02, p.18).

E ainda:

> "Este módulo "Inclusão Social" do *Programa Ética e Cidadania*, ao abordar as temáticas de relações étnico-raciais e de gênero, procura trazer textos, vídeos e bases conceituais de leis que têm como objetivo contribuir para que docentes e estudantes transformem a realidade de seu entorno educacional, tomando consciência das relações veladas que perpetuam a injustiça, a discriminação e os preconceitos; e conhecendo experiências humanas que ajudam a superar as barreiras sócio-econômico-culturais que limitam a vida de uma parte considerável da população" (documento 03, Módulo IV, p. 07).

Entre 1997 e 1998, quando o documento 01 foi escrito e publicado, não havia muitas orientações relacionadas à diversidade cultural na educação, sendo esta uma das dificuldades para se lidar com a temática. Hoje a situação é bem diversa[3]: há muitos textos e propostas sobre as diversidades na educação. Nos outros documentos, as dificuldades são muito mais estruturais do que materiais. Notamos a necessidade, expressa nos documentos 02 e 03, de que os grupos desrespeitados culturalmente possam deixar de "fingir" sua inserção na "cultura hegemônica monocultural". Porém, para que todas essas dificuldades sejam superadas, é preciso que as pessoas envolvidas com a educação saibam lidar com o tema de forma específica. Essa é a questão abordada no quadro seguinte.

Quadro 06 - Como lidar com a temática da diversidade

Documento	Como lidar com o tema na escola
DOCUMENTO 01	-Divisão por ciclos e blocos de conteúdos;

[3]Um dos indícios dessa mudança pode ser notado com a criação da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: responsável pela alfabetização de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena, diversidade étnico-racial. Seu objetivo principal é contribuir para redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação. A SECAD publicou, em apenas dois anos (2005-2007), mais de 20 volumes, compostos por centenas de textos sobre a temática da diversidade na educação.Cf. <http://www.mec.gov/secad> .

Tema Transversal "Pluralidade Cultural" nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) A- 1ª a 4ª séries B- 5ª a 8ª séries	-**Cabe às equipes técnicas e aos educadores, ao elaborarem seus currículos e projetos educativos, adaptar, priorizar e acrescentar conteúdos, segundo sua realidade particular tanto no que se refere às conjunturas sociais específicas quanto ao nível de desenvolvimento dos alunos (A, p. 65);** -Condições: criar na escola um ambiente de diálogo cultural, baseado no respeito mútuo; perceber cada cultura na sua totalidade: os fatos e as instituições sociais só ganham sentido quando percebidos no contexto social em que foram produzidos; e uso de materiais e fontes de informação diversificadas: fontes vivas, livros, revistas, jornais, fotos, objetos, para não se prender a visões estereotipadas e superar a falta ou limitação do livro didático (A, p. 65); -Orientações didáticas: Valorização do repertório e integração entre o vivido e o aprendido (participação no cotidiano); Expressões culturais (ligar manifestação social ao grupo que a produziu); crítica dos materiais didáticos (criticar materiais que disseminam o preconceito); intercâmbio (relação entre os alunos – **dando-lhes voz** - e as escolas, normas e regulamentos (facilitar à criança a compreensão de que normas, regulamentos, leis, são estabelecidas pelas pessoas como formas de organização da vida coletiva); documentos jurídicos (acostumar os alunos à consulta da Constituição Federal, além de constituições estaduais, leis orgânicas dos municípios, declarações das Nações Unidas (das quais o Brasil é signatário), em particular da Declaração dos Direitos Universais da Pessoa Humana e declarações referentes aos povos indígenas e populações pertencentes a minorias, assim como declarações e convenções internacionais sobre condições de trabalho, especialmente aquelas que já se encontram sistematizadas pela Organização Internacional do Trabalho. (A, p. 66, 67, 68, 69); - Intercâmbio de informações com crianças de diferentes lugares do País, por meio de cartas, jornais, vídeos, fitas cassete, etc. (A, p. 61); - Preparação de roteiros, levantamento e escolha de fontes diversas para entrevistas, depoimentos, observações, pesquisas, etc., e sua efetivação. (A, p. 61); - Reprodução de instrumentos, técnicas, objetos e formas de representação de diferentes culturas para analisar e compreender suas estruturas e funcionamentos (A, p. 61); - Uso de textos escritos e orais e representações gráficas (narrativas, reportagens, pesquisas, objetos, fotos, ilustrações, maquetes, desenhos, etc.), tanto para busca de informações (levantamento, seleção, observação, comparação, interpretação) quanto para registro e comunicação de dados (anotação, reprodução, discussão, reinterpretação) (A, p. 61).
DOCUMENTO 02 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	**-Estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais (p.20);** - A conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade (p.19); - A crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las (p.20); **- Participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial. (p. 20);** - O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação,

	quadra de esportes e outros ambientes escolares (p.21).
DOCUMENTO 03 Ética e Cidadania: Construindo Valores na Escola e na Sociedade Módulo I- Ética Módulo II- Convivência Democrática Módulo III- Direitos Humanos Módulo IV- Inclusão Social	-Sugestões para o funcionamento do programa: – Estabelecer um calendário fixo de reuniões para todo o ano escolar. Nossa sugestão é de uma periodicidade quinzenal ou mensal; – Escolher um coordenador ou um comitê gestor para o Fórum, que se responsabilizará pela organização das reuniões e a comunicação com a secretaria do *Programa Ética e Cidadania*; – Estabelecer antecipadamente a pauta dos encontros, que pode ser elaborada com sugestões de quaisquer membros, e divulgá-la amplamente, não só aos participantes regulares, mas também aos demais membros da comunidade que porventura se interessem em participar; – Registrar todas as reuniões por meio de atas, mesmo que simples, é fundamental, não só para documentar as decisões tomadas e as regras estabelecidas, mas também para assegurar a história e a memória dos encontros; – Ter abertura para o diálogo e para a discussão permanente das regras de convivência e de participação nos encontros; – Manter constantes avaliações dos projetos e das reuniões do Fórum (site); (http://mecsrv04.mec.gov.br/seif/eticaecidadania/index.html). – **Garantir o livre direito de expressão, mantidos os preceitos de respeito mútuo, e incentivar a participação presencial e oral de alunos e alunas**. (I, p. 08); **Sugestões e estratégias de trabalho com a temática das Relações étnico-Raciais e de gênero: as escolas podem decidir a ordem dos módulos, se eles serão trabalhados separadamente ou todos juntos (princípio da não linearidade exposto do documento); Sugestões de jogos e leituras de textos sobre as temáticas em cada um dos módulos.**

Fonte: Kowalewski, 2010, p. 210 (grifos nossos).

Cada documento apresenta sugestões para que as escolas possam lidar com a diversidade cultural, revelando estratégias diferentes. No documento 01, a principal preocupação é a de que os alunos sejam protagonistas e possam não só ter "voz" no processo de aprendizagem (reconhecendo sua identidade), mas também queadmitam outras realidades culturais ao trocar experiências com outros estudantes, de todo País. Além disso, o documento sugere que os professores trabalhem com referências legais, como a Constituição de 1988 ou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, dentre outras. Nota-se que essas relações propostas ainda não contam com as facilidades da Internet para intercâmbios.

No documento 02 o foco é a mudança de mentalidades, ou seja, das representações que as minorias ocupam no contexto escolar. O documento propõe o desenvolvimento de atividades, "curriculares ou não", que valorizem "aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade". Interessante notar a mudança na ordem discursiva: a referência aos negros vem sempre à frente no conjunto das relações. O documento também propõe intercâmbios com diferentes setores do Movimento Negro e o questionamento das narrativas hegemônicas da identidade no currículo.

No documento 03 há uma proposta de formação do "Fórum de Cidadania", para que questões político-sociais sejam debatidas, como as relações étnico-raciais e de gênero. Assimcomo no documento 01, a participação dos alunos é valorizada. Ademais, cada módulo

apresenta sugestões de textos e vídeos com estratégias de jogos, debates e brincadeiras para que o professor trabalhe em sala de aula.

Visando a exequibilidade de suas sugestões, cada documento indica táticas específicas. No documento 01, propõe-se o "etnoconhecimento": uma mudança de foco das Ciências, por meio da valorização das expressões regionais e culturais, atrelada à vinculação entre as temáticas da desigualdade e da exclusão. Para isso, o documento indica que o aluno deve ser o protagonista de uma mudança de mentalidades que precisa ocorrer. A construção de condições que possibilitem diferentes culturas e etnias a se interpenetrarem é o que mais nos chama atenção no documento 02. Já o documento 03, apresenta as condições e os princípios de funcionamento de um "fórum permanente e de adesão voluntária"nas escolas, no intuito de promover debates sobre variadas questões, inclusive àquelas pertinentes à discriminação. Todavia, nos três documentos analisados, constata-se a necessidade de que ocorram verdadeiras mudanças nas condições de ensino,para que se criem novas formas de convívio entre os diferentes.

Considerações Finais

Para os propósitos aqui demarcados, as diretrizes foram entendidas como provenientes de lutas de diferentes grupos sociais, que têm como resultado a incorporação de suas demandas nos currículos escolares. Entendemos *currículo* como um processo de fabricação social dos saberes considerados válidos (SILVA, 2000 e 2007). Os currículos representam muito mais do que um conjunto de conteúdos a serem transmitidos, pois fazconviver fatores lógicos, epistemológicos, políticos, simbólicos e culturais de diferentes princípios e matizes. As relações de poder presentes nessas lutas parecem configurar – nos documentos analisados – duas formas de entendimento sobre as diversidades culturais na educação, definidas por nós como descritiva e normativa. A primeira refere-se à descrição da necessidade do questionamento do poder que hierarquiza as diferenças. Já a forma normativa relaciona-se a determinadas mudanças nos materiais escolares e nas práticas pedagógicas. A confluência entre a *descrição* e a *normatização* da diversidade étnico-cultural em contexto educativo, é uma das possíveis causas do *desentendimento* existente acerca do que é justo.

Dentre muitos e diferentes resultados que a presente análise nos proporcionou, alguns pontos se mostram recorrentes no *entendimento* das implicações entre diversidade cultural e educação. São eles:

1) Um discurso uníssono sobre a necessidade de superação do "mito enganador da democracia racial", visando à constituição de uma "real e justa" democracia. Constatamos que esse objetivo está presente nos três documentos analisados. No documento 01 (p.25), é

exposta a necessidade de se "superar o mito homogeneizador da democracia racial e da integração das raças"; no documento 02 (p. 12 e 16)**,** também é notória a obrigação de se "desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira [...] esuperar a ideia de que o racismo, [esse mito] e a ideologia do branqueamento só atingem os negros". No documento 03 (Kit 01, Módulo III, p. 10), em texto de abertura ao módulo de Direitos Humanos, considera-se basilar a ampliação do sentido de cidadania, visando "incorporar a reflexão sobre cidadania cultural, uma cidadania que desnaturalize o 'mito da democracia racial', ainda tão presente no nosso imaginário coletivo". Além de perpassar os três documentos, tal necessidade de superação também constitui a forma apresentada por todos eles para que possamos alcançar não só uma educação plural, mas também uma sociedade mais justa e democrática[4];

2) Embora só o documento 01 apresente uma definição de **cultura**, há uma notável ênfase desse conceito nos três documentos estudados, fazendo-o parecer como algo bastante naturalizado e, muitas vezes, utilizado em substituição ao controverso conceito de "raça";

3) A construção, ainda em curso, de diferentes formas de uma narrativa de orgulho negro, é uma grande tendência presente nos documentos 02 e 03.

De forma unânime, os documentos veem como etapa imprescindível para superação de uma democracia "falsa e injusta" o imperativo de que as raças/culturas/identidades, principalmente a negra, sejam reconhecidas em suas diferenças, para que alunos e professores tenham orgulho dessa ancestralidade, que não se resume à escravidão. Embora imprescindível para a questão abordada, qual seja, as relações entre à diversidade cultural e a educação, não pretendemos aqui, uma abordagem histórico-política da complexa questão envolvendoa miscigenação brasileira e o "mito da democracia racial". Foi nosso propósito *cartografar*, por meio de uma leitura sistemática dos documentos federais de educação, as diferentes estratégias de luta e resistência dos vários grupos ali refletidos. Os *desentendimentos*, as alterações de significados eas alocações de conceitos em outros campos semânticos,são por nós percebidos, nesse curto espaço de tempo (1997-2007) como emergências que vem se produzindo, principalmente, desde a redemocratização do Brasil.

Por meio dessa perspectiva parcial e intencionada, buscamos construir um olhar sobre as tensões constitutivas e implicações presentesquando relacionamos as demandaspor cultura, democracia, justiça e educação no Brasil. Destarte, essas parecem sempre configurar clivagens e paradoxos, como os presentes entre os direitos universais e relativistas ou mesmo

[4]Além disso, constatamos que dos 17 livros publicados pela SECAD-MEC, entre os anos de 2005 e 2010, havia 140 artigos (de um total de 180) de diferentes autores que abordavam a temática do reconhecimento da diferença, principalmente a étnico-racial. Faz-se notório que todos eles tenham exposto o tema da democracia racial como mito ou utopia, porém jamais como realidade.

entre os pressupostos da igualdade e da diferença. Dessa forma, queremos salientar a necessidadede abordarmos esses temas,buscando perceber sua pertinência e complexidade, ao longo de nossa recente história.

Referências Legais

Brasil. (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, Senado.

_____. (1996) Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. LDB. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Ministério da Educação (MEC). Brasil, 1996.

_____ . (2003). *Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. D.O.U. de 10/01/2003.

Documentos Federais de Educação

Brasil. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. (2005). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília, MEC/ Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Junho de 2005.

_____. (2007). *Programa Ética e Cidadania*: construindo valores na escola e na sociedade: Kits: *Relações étnico-raciais e de gênero*; *Protagonismo Juvenil*, *Inclusão e Exclusão* Escolar. módulo 1: *Ética* – módulo 2: *Convivência Democrática* – módulo3: *Direitos Humanos* – Módulo 4: *Inclusão* / Organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP), equipe de elaboração Ulisses F. Araújo ...[et al], Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: Secretaria de Educação Básica, MEC, 2007. 3 kits com 4 v.

Site consultado

MEC Ministério da Educação e Cultura. Acesso entre 2008 e Jan 2010, de: http://mecsrv04.mec.gov.br/seif/eticaecidadania/index.html

_____. Acesso entre 2008 e Jan 2010, de: http://mecsrv04.mec.gov.br/secad

Bibliografia

Foucault, M. (2008a). *A Arqueologia do Saber*. (Trad.: Luiz Felipe Baeta Neves). 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária (Campo Teórico).

____. (2008b). *A ordem do Discurso*. (Trad.: Laura Fraga de Almeida Sampaio). 16 ed. São Paulo: Loyola, 2008b.

Kowalewski, D. P. (2010). *Diferenças Culturais na Educação*: discursos, desentendimentos e tensões. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

_____. (2010). Favor, cordialidade & direitos: repercussões educacionais. *Educação em Revista*, (11)1, p.19-36.

_____. (2012). A constituição da diversidade cultural como problema curricular. In: Gobbi e Nascimento (Orgs.). *Educação e Diversidade Cultural: desafios para os estudos da infância e da formação docente* (pp. 153-167). São Paulo: Junqueira & Marin Editores.

Kowalewski, D. P.; Schilling, F. (2011). Diversidade cultural, pluralidade, diferença: qual é a questão?. *Mediações*. Londrina: Universidade Estaual de Londrina, (16) 1, p. 275-291.

Rancière, J. *O desentendimento: política e filosofia*. (Trad.: Ângela Leite Lopes). São Paulo: Ed. 34, 1996. (Coleção TRANS).

Silva, T. T. (Org.). (2000). *Identidade e diferença*: *a perspectiva dos estudos culturais*. Textos de Tomaz Tadeu da Silva, Stuart Hall e Katryn Woodward. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

_____. (2007). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed., 11 reimp. Belo Horizonte: Autêntica.

Eficácia social (qualidade e equidade) do sistema educativo em Cabo Verde

Alcides Fernandes da Moura[1]

Resumo
Este artigo, elaborado com base nos resultados da tese de doutoramento defendido em 2009, na Universidade de Santiago de Compostela, Espanha, centra-se na análise do problema da eficácia social (qualidade e equidade) enquanto manifestação da ineficácia social do sistema educativo cabo-verdiano. Fundamentando-se na perspectiva teórica segundo a qual a educação deve ser compreendida na sua relação dinâmica com a estrutura social procura analisar o sistema educativo cabo-verdiano na sua relação com um conjunto de variáveis sociais que influi sobre o seu funcionamento e desenvolvimento, no sentido de compreender a influência do contexto social e cultural sobre os resultados escolares dos alunos. Os resultados apresentados têm como base as informações recolhidas através dos questionários aplicados aos alunos dos estabelecimentos do ensino secundário e dados publicados por Instituto Nacional de Estatísticas e Ministério da Educação. Para a análise do insucesso escolar recorre-se aos indicadores da taxa de reprovação e abandono escolar.

Palavras-chave: eficácia social, qualidade e equidade educativa, insucesso escolar, sistema educativo.

Abstract
This article, which is prepared based on the results of the doctoral thesis defended in 2009 at the University of Santiago de Compostela, Spain, focuses on the analysis of the problem of school failure as a manifestation of social inefficiency of the education system. Basing on the theoretical perspective according to which education should be understood in its dynamic relationship with social structure, the article analyzes the Cape Verdean education system in relation to a set of social variables that influence on its operation and development, in order to understand the influence of socio-estructural conditions on the educational outcomes of students. The results are based on information collected through questionnaires administered to pupils in secondary schools. For the analysis of school failure refers to the indicators of the rate of failure and school dropout.

Keywords: social effectiveness, quality and educational equity, school failure, educational system.

Introdução

A eficácia social do sistema educativo determinado pela equidade (entendida aqui como sinónimo da igualdade de oportunidades educativas) e a qualidade da educação é um tema central no debate educativo actual. Nos discursos recorrentes são patentes as referências à necessidade de melhorar ao mesmo tempo a equidade e a qualidade dos sistemas educativos. Neste sentido, uma das ideias predominantes é que ambos os conceitos são complexos e ao mesmo tempo indissociáveis e complementares, sobretudo se consideramos que são cada vez mais os alunos de níveis socioculturais e económicos diferentes que têm acesso ao sistema educativo.

No debate sobre a qualidade e equidade da educação é importante questionar se é possível haver qualidade sem equidade e/ou vice-versa. Há, pois, várias respostas. Contudo,

[1]GEFIL/USC (Grupo Galego de Investigaçao sobre Estudos para a Formaçao e Inserção laboral/Universidade de Santiago de Compostela), Espanha.

partimos do pressuposto de que, um sistema educativo será tanto mais equitativo quanto maior for a sua qualidade e; será de melhor qualidade, quando for capaz de garantir que todos os alunos consigam atingir os objectivos propostos.

Apesar de não existir consenso entre os principais autores e perspectivas sobre o conceito da qualidade, todos estão de acordo que se trata de um conceito subjectivo, heterogéneo e que pode assumir várias dimensões. Também estão de acordo de que um sistema educativo de qualidade é aquele que permite a todos os alunos ter acesso a uma melhor educação possível.

E qual é a melhor educação ou sistema educativo possível?

Por um lado, é um sistema que assegure a equidade no acesso, na permanência e nos resultados educativos a todos os grupos sociais, mormente aos de alunos com necessidades educativas especiais, tais como os que obtêm baixos rendimentos e, por conseguinte, revelam maiores hipóteses de reprovação e/ou abandono escolar. Por outro, é um sistema que garanta que os alunos aprendam não só os objectivos mínimos estabelecidos nos programas curriculares, mas também a relevância do que se apreende para o desenvolvimento do indivíduo e para uma maior integração a nível social, económico e político na sociedade da qual faz parte.

Neste contexto, o objectivo principal é analisar a eficácia social (qualidade e equidade) do sistema educativo cabo-verdiano e analisar a relaçao entre o contexto sociocultural e económico e os resultados educativos dos alunos do ensino secundario.

Eficácia social do sistema educativo

O conceito eficácia social do sistema educativo comprende-se a partir de duas dimensões: a primeira, a partir da perspectiva da igualdade de oportunidades ou equidade educativa e; a segunda, a partir da perspectiva da qualidade educativa.

A equidade e a qualidade da educação constituem dois temas centrais no debate educativo dos últimos anos. Por isso, surgem alguns questionamentos tais como: a qualidade e equidade são distintas ou estão relacionadas? É possível haver qualidade sem equidade e/ou vice-versa?

Entretanto, entendemos que o conceito de qualidade e equidade são complementares porque, por um lado, um sistema educativo será tanto mais equitativo, quer dizer, garantirá igualdade na distribuição de recursos, oportunidades, resultados e benefícios educativos entre todos (diversidade de alunos) quanto maior for a sua qualidade. E, por outro, um sistema educativo será de melhor qualidade quando for capaz de garantir que todos os alunos consigam atingir os objectivos propostos.

Para a OREAL/UNESCO (2007) a qualidade e equidade não são incompatíveis, mas sim indissociáveis, pois consideram que uma educação é de qualidade quando oferece recursos e ajudas necessárias para que todos os alunos consigam o máximo nível de desenvolvimento e aprendizagem possível, independentemente do status e origem social a que pertencem.

A utilização do conceito de eficácia social do sistema educativa justifica-se desde o ponto de vista de que o sistema educativo deve ser útil para a sociedade e garantir o acesso, a permanência, o sucesso e benefícios a todos os alunos, independentemente da sua procedência de origem e da estrutura social da qual fazem parte. Um sistema educativo é mais ou menos eficaz socialmente na medida em que assegura a igualdade de oportunidades e a qualidade do ensino para todos.

Qualidade e equidade educativa

A qualidade e a equidade da educação têm sido um tema amplamente estudado e investigado desde diferentes perspectivas. Neste caso, procura-se uma aproximação a tais abordagens a partir da revisão da literatura existente.

Não existe uma definição ou uma teoria única e consensual sobre o que é qualidade da educação visto que se trata de um conceito subjectivo, heterogéneo e multidimensional (Seibold, 2000; Morales Vallejo, 2002; Gaírin Sallán, 2003; Braslavsky, 2005; UNESCO, 2005).

Nesta mesma linha, Puellez Benítez (2009:26) afirma que, "não há um conceito universal de qualidade, válido para todos os países e aceite por todos", uma vez que depende de quem o define, de que parâmetros e dos fins propostos para um determinado sistema educativo.

Segundo Toranzos (1996) o conceito sobre qualidade de educação possui várias dimensões que são complementares entre si.

A primeira dimensão vê a qualidade de educação como sinónimo de "eficácia" em conseguir os objectivos propostos. Ou seja, uma educação de qualidade é aquela que garante que os alunos aprendam o que está estabelecido nos planos e programas curriculares. Quer dizer, que atinjam os objectivos mínimos definidos para cada nível ou etapa educativa. Neste sentido, os resultados educativos como a taxa de aprovação, o abandono escolar e a transição de um ciclo a outro são alguns indicadores que contribuem para uma definição da qualidade de um determinado sistema de ensino.

A segunda dimensão do conceito da qualidade de educação enfatiza a "relevância" do que se aprende num sistema de ensino concreto, quer a nível individual ou social. Assim, um

sistema educativo é de qualidade quando os conteúdos contribuem para o desenvolvimento intelectual, afectivo, moral e físico dos alunos. Isto é, a qualidade de educação está relacionada com a preparação dos indivíduos para a sua participação na vida económica, política e social da sociedade em que está inserido.

A terceira dimensão prioriza os "processos" e meios educativos que o sistema educativo oferece aos educandos. Nesta perspectiva, um sistema educativo de qualidade é aquele que oferece aos alunos um contexto socioeducativo adequado para o processo ensino/aprendizagem, como por exemplo, espaço físico adequado, docentes com formação pedagógica e preparados para ensinar, materiais didácticos e pedagógicos de qualidade e que promovam o sucesso escolar de todos os alunos.

Por seu turno, o conceito equidade (igualdade de oportunidades educativas) refere-se á igualdade na distribuição dos recursos, oportunidades, resultados e benefícios educativos entre todos os alunos independentemente da sua condição socioeconómica e cultural, sexo e região de procedência. Ao falarmos equidade educativa, estamos a referir-nos a possibilidade do sistema educativo criar as condições necessárias para que todos os alunos tenham oportunidades de receber uma educação de qualidade, reduzindo assim os efeitos de factores sociais, económicos, culturais, de género e região de procedência.

Para Marchesi e Martin (1998) não é fácil definir o conceito da qualidade e da equidade em educação, visto que existem várias aproximações possíveis e que cada uma delas está condicionada por ideologias, visões e expectativas diferentes. Asseguram que todos os enfoques sobre a qualidade do ensino compartilham a ideia de que um sistema educativo de qualidade é aquele que garante a melhor educação possível para todos os alunos.

Por isso, Marchesi e Martin (1998:33) consideram que um conceito de qualidade de educação mais abrangente deve incluir atenção privilegiada ao grupo de alunos com maior risco de obter baixo rendimento ou de abandonar a escola, assim como daqueles que possuem necessidades educativas especiais (incapacidade física, psíquica ou sensorial ou que se encontram em situações sociais e culturais desfavorecidas).

De acordo com Repiso Izaguirre (2004:97), nas últimas décadas o conceito de igualdade de oportunidades, quer dizer, de equidade em educação sofreu algumas modificações, passando de uma definição restritiva em que era identificada com o acesso a educação em condições de equidade para uma mais complexa, onde se inclui a equidade no acesso, na permanência no sistema educativo, nos resultados e nos benefícios educativos.

Nesta perspectiva, o novo conceito sociológico de igualdade de oportunidades está relacionado com o conceito da qualidade e inclui quatro dimensões (Farrel, 1997 citado por Morrow e Torres, 1999):

a) Igualdade no acesso: significa que a todas as crianças são dadas as mesmas oportunidades para ingressarem no sistema educativo, independentemente da sua condição socioeconómica e cultural, género ou região. Em outras palavras, define a probabilidade que as crianças de distintos grupos sociais têm para aceder aos diferentes níveis do sistema educativo.
b) A igualdade de permanência: significa a oportunidade igual a todos os grupos sociais de concluírem com sucesso os diferentes níveis educativos. Define as possibilidades que crianças de origens sociais diversas têm para não só ter acesso a um determinado nível educativo, mas também de permanecer e concluir esse mesmo nível.
c) A igualdade de resultados, ou seja, que todos os alunos consigam obter o máximo de rendimento possível. Que o sucesso escolar não seja determinado pela sua origem socioeconómica e cultural do aluno.
d) A igualdade de benefícios dos resultados educativos: significa que as oportunidades sociais, económicas e laborais sejam equitativas para os distintos grupos sociais, ou seja, define as hipóteses dos indivíduos de diferentes grupos sociais terem acesso ao mesmo nível de vida como consequência dos resultados educativos obtidos.

Na mesma linha de pensamento, Sandoval Hernández (2007, pág. 4) afirma que*:*

> *"a igualdade na distribuição da educação não pode reduzir-se a oferecer oportunidades a todos os indivíduos de ter acesso e permanecer no sistema educativo, senão que dever ir muito além. Isto é, deve garantir que os resultados dos indivíduos no sistema educativo se traduzem em avanços para outras dimensões da igualdade".*

Porém, estudos realizados em diferentes países chegaram a conclusão de que o acesso, a permanência e, principalmente, os resultados educativos dos alunos estão significativamente influenciados pela situação sociocultural e económica dos alunos e que, o percentual de alunos de extracto social baixo que não terminam os estudos obrigatórios e/ou secundários é mais elevado que dos extractos mais altos.

Como afirma Marchesi (2000: 68):

> *"o baixo nível cultural da família, junto com a falta de meios económicos, as más condições de habitação e a dificuldade dos país em acompanhar o trabalho escolar dos filhos, provocam o progressivo afastamento dos alunos da escola".*

A influência da situação socioeconómico e cultural é mais evidente sobretudo, quando analisada em função do nível de estudos e nível ocupacional dos pais, especialmente o da mãe.

Carnoy (2005:3) afirma que, os alunos que acedem aos níveis mais alto do sistema educativo são aqueles com melhores condições socioculturais e económicas. O que significa que os alunos pertencentes a essas classes sociais não só iniciam a sua trajectória escolar com maior nível de capital cultural (económico, social e cultural), como também são os que obtêm maiores resultados e benefícios educativos.

Para Marchesi e Martin (1998:50) o conceito de equidade educativa se refere, por um lado, à justiça que deve orientar toda a acção educativa no sentido de dar resposta às aspirações dos diferentes colectivos com base em critérios comuns e objectivos. E por outro, que o conceito de equidade deve abranger a diversidade de possibilidades desses colectivos, os quais por sua vez, devem orientar as decisões educativas. Argumentam que a equidade

pode ser analisada através de quatro níveis, nomeadamente, de oportunidades, de acesso, de tratamento e de resultados, sendo que este último é o mais importante.

Insucesso escolar como ineficácia social do sistema educativo

O insucesso escolar é uma das várias e quiçá a mais importante manifestação da ineficácia social do sistema educativo. Uma das formas de analizar o insucesso escolar é através da percentagem de alunos que não atinjam os objectivos mínimos definidos nos programas educacionais. Assim, as variáveis mais utilizadas para quantificá-lo são a taxa de abandono escolar e a taxa de reprovação, embora em alguns estudos também se utiliza o absentismo escolar como uma das manifestações do insucesso escolar.

O conceito de abandono escolar é utilizado para referir-se à saída prematura dos alunos do sistema educativo, quer dizer, antes da conclusão de uma etapa educativa para, na maioria dos casos, se integrarem no mercado informal de trabalho (Isambert-Jamati (cf. Rangel, 1994: 20).

Marchesi e Pérez (2003: 26) afirmam que:

> *"o insucesso escolar refere-se aos alunos que ao finalizarem a sua permanência na escola, não conseguem alcançar os conhecimentos e as habilidades que se consideram necessários para uma maior integração na vida social e laboral ou prosseguir os estudos".*

Nesta perspectiva, pode-se afirmar que, uma das formas de abordar o insucesso escolar é fazê-lo a partir dos objectivos definidos pelo sistema educativo. Nesses termos, fracassam todos aqueles que abandonam a escola antes de obter um diploma que certifique que já possuem os conhecimentos mínimos exigidos para a integração na vida social e laboral.

Entretanto, a utilização do conceito de insucesso escolar para designar o caso dos alunos que abandonam o sistema de ensino sem obter rendimento educativo que lhes permita integrar-se sem dificuldades no mercado de trabalho, apesar de ser o mais habitual uso do termo, não é o único que pode assumir o conceito de insucesso escolar (Puig Rovira, 2003:85).

Alguns autores defendem que, o conceito de insucesso escolar deve ser também aplicado no caso dos alunos que reprovaram um determinado nível de ensino e/ou que obtêm classificações negativas em determinadas disciplinas do plano curricular. Inclusive há autores que consideram o absentismo escolar, isto é, a situação em que os alunos não assistem regularmente às aulas em um centro educacional (Cardoso Garcia, 2001; González González, 2006) e aquela em que não conseguem manter um comportamento de acordo com as pautas normativas dos centros (Puig Rovira, 2003), como uma das manifestações do insucesso escolar.

Ao conceito do abandono escolar como uma das manifestações de insucesso escolar associa-se o conceito da reprovação, isto é, dos alunos que reprovam um determinado nível educativo por não atingirem os objectivos mínimos definidos para o nível em questão.

Neste artigo, utilizaremos o conceito de insucesso escolar para referir-se, por um lado, aos alunos reprovados, isto é, a todos aqueles que não atingiram os requisitos mínimos exigidos, no conjunto das avaliações realizadas durante um ano lectivo específico. E por outro, aos alunos que abandonaram o sistema educativo, ou seja, aos alunos que num determinado contexto escolar e institucional e por razões várias abandonaram a escola.

Metodologia da investigação

Para a análise da eficácia social (qualidade e equidade) do sistema educativo, optamos por um desenho de investigação descritiva e pela triangulação das fontes e técnicas no sentido de recolher, analisar e interpretar as informações pertinentes para o estudo. Na recolha das informações preferimos utilizar por um lado, o enfoque quantitativo com recurso a questionário de questões fechadas e, por outro, ao enfoque qualitativo com recurso a questionário de questões abertas.

Os questionários foram aplicados aos alunos dos estabelecimentos de ensino secundário de uma amostra representativa dos estabelecimentos de ensino secundário. Também foram aplicados questionários aos docentes e responsáveis políticos, embora neste artigo não utilizaremos implicitamente tais informações.

Para a análise de dados utilizamos a análise do tipo quantitativo. A análise das informações foi precedida pelo processo de categorização e codificação das respostas.

Para a realização desta investigação tivemos também que recorrer a fontes secundárias para a obtenção de dados pertinentes e completares às informações obtidas, através das fontes primárias. A razão da escolha dessas fontes se prende com a necessidade de obter dados sobre o contexto, o processo e resultados educativos dos distintos níveis de ensino. As fontes secundárias são constituídas basicamente por documentos sobre a legislação educativa, dados estatísticos das instituições oficiais e relatórios de estudos, realizados por diferentes instituições públicas e privadas.

Principais resultados

Neste subcapítulo, apresentaremos os resultados do inquérito aos alunos do ensino secundário, onde procuramos conhecer: o perfil e a situação sociocultural e económica dos alunos; o acesso aos materiais escolares e frequência às bibliotecas pelos alunos e; analisar repetência e abandono escolar em relação a distintos grupos sociais. Este estudo é resultado

da análise dos 1940 questionários válidos, do total de 2214 aplicados aos estudantes de 18 estabelecimentos de ensino secundário das ilhas de Santiago, Santo Antão, São Vicente, Sal e Fogo.

Perfil dos inqueridos

Dos alunos inqueridos, 8% estão na faixa etária 10-12 anos, 50,2% entre 13 e 15 anos, 35% entre 16 e 18 anos, e 7% tem 19 anos ou mais.

A pouca presença dos alunos com idades entre 10 e 12 anos evidencia que, apesar de teoricamente ser possível o acesso ao ensino secundário aos 12 anos, poucos são os alunos que o conseguem. Isto deve-se, por um lado, ao facto de que pouco dos alunos inqueridos tinham frequentado a educação pré-escolar e, por outro, ao facto dos alunos terem reprovado pelo menos uma vez no ensino básico.

A pouca representatividade dos alunos com idade superior a 19 anos e sobretudo, superior a 21 anos é resultado do efeito da imposição legal estabelecida pelo art.3º do decreto-lei nº 41/2003 de 27 de Outubro, que limita o acesso e permanência no ensino secundário.

Em relação ao género há uma maior presença das meninas (53%) em relação aos rapazes (47%), seguindo assim a tendência verificada a nível do ensino secundário e da própria estrutura da população cabo-verdiana, onde o percentual de mulheres é ligeiramente superior ao dos homens.

Quanto a área de residência, 62% dos alunos viviam nas áreas urbanas e apenas 38% nas zonas rurais. De facto as oportunidades de acesso ao ensino secundário são maiores no meio urbano do que no meio rural. A isto, acrescenta-se o facto da maioria dos estabelecimentos de ensino secundário estarem localizados nos centros urbanos, o que acaba beneficiando os alunos do meio urbano em detrimento daqueles que residem no meio rural, que muitas vezes percorrem vários quilómetros e em condições precárias, para frequentarem uma escola secundária.

Situação socioeconómica

Da análise dos resultados dos questionários constata-se que, um 13% dos pais e 18% das mães não possuem nenhum nível de instrução; um 46% dos pais e 48% das mães possuem apenas o ensino básico; um 6% dos pais e 14% das mães possuem o ensino secundário; um 7% dos pais e 10% das mães possuem o ensino médio/profissional e apenas 4% dos pais e 5 % das mães, possuem o ensino superior.

Uma outra variável utilizada para analisar a situação sociocultural e económica dos inqueridos é o número de irmãos que possuem ensino superior universitário ou que estão a frequentar um estabelecimento de ensino universitário.

De acordo as informações obtidas, um 18% dos alunos inqueridos tinham pelo menos um irmão a frequentar uma instituição de ensino superior e/ou universitária ou que possuíam um diploma de curso superior. O que demonstra que, a formação académica do agregado familiar (pelo menos dos irmãos) aumentou nos últimos anos. Contudo, podemos observar que um número significativo dos alunos (82%) não tinha nenhum irmão a frequentar um estabelecimento de ensino superior ou com um diploma de ensino superior, evidenciando o elevado grau da desigualdade no acesso ao ensino superior que atravessa os diferentes períodos sócio históricos do país e que ainda contínua a existir.

Quanto às categorias socioprofissionais dos pais, determinado pela profissão, observa-se que há uma maior presença dos filhos de agricultores, criadores de gado e pescadores (26%) e de pedreiros (18%) entre os alunos que fizeram parte da amostra. O aumento do percentual dos filhos de trabalhadores manuais no sistema escolar é resultado do processo da "massificação" do acesso ao ensino básico, cuja base foi as reformas políticas implementadas a partir do início da década de noventa.

Também, pode-se observar que a maioria (53%) das mães dos alunos inqueridos pertencia a categoria socioprofissional de domésticas, ou seja, que trabalhavam em casa, 16% eram empregadas domésticas e um 13 % responderam a opção "outras". Nota-se ainda que os inqueridos oriundos de agragados familiares cuja as mães pertenciam a status socioeconómico elevado são insignificantes. Apenas um 5% das mães eram professoras e 3% comerciantes. Isto demostra que, a presença das mulheres com uma situação laboral relevante é pouca expressiva devido ás diferenças laborais existente entre homens e mulheres no acesso ao mercado de trabalho cabo-verdiano.

Quanto ao rendimento dos pais constatamos que, a maioria (um 61% dos pais e 82% das mães) tem salário/mês inferior a 20 mil escudos, o que demonstra que a maioria dos alunos inqueridos são originários de famílias com status socioeconómico baixo. Apenas um 7% dos pais e um 2% das mães auferiam salários superiores a 60 mil escudos mensais.

No grupo dos que ganham entre 0 a 20 mil escudos as mulheres representam 82% e os homens 61%, enquanto que na categoria com salários mais elevados (entre 60 a 80 mil e mais de 80 mil escudos) as mulheres representam um 1% e 0,5%, respectivamente, enquanto os homens um 4% e 3%, respectivamente. Dados que vão ao encontro do INE (2000), segundo os quais o rendimento do trabalho para os homens é 16.4% mais alto do que para as mulheres com níveis semelhantes de educação e experiência".

Características escolares

A maioria dos alunos inqueridos estava matriculada no Liceu de Santa Catarina (304 alunos), Liceu Domingos Ramos (212 alunos) e a escola secundária de Santa Cruz (210), todas localizadas na ilha de Santiago. Enquanto as escolas secundárias de Porto Novo (41 alunos) e de S. Miguel (48 alunos) e o liceu Ludgero Lima (48 alunos) apresentavam o menor número de alunos inqueridos.

Tabela 1 - Alunos inqueridos por nível matrículado

Nível	Percentagem
7º Ano	32,5%
8º Ano	18,2%
9º Ano	15,4%
10º Ano	13,0%
11º Ano	10,8%
12º Ano	10,1%
Total	100%

Quanto a distribuição dos alunos em função do nível matriculado constata-se que, a maioria estava matriculada no primeiro ciclo, sendo que 33%, no 7º ano e 18%, no 8º ano; 28% no segundo ciclo, dos quais um 15% no 9º ano e 13% no 10º ano e, apenas 21% no terceiro ciclo, sendo que 11% no 11º ano e 10% no 12º ano.

O gráfico acima evidencia a pressão que o aumento do número de matrículas no ensino básico vem exercendo sobre o ensino secundário pois, mais da metade dos alunos inqueridos estavam matriculados nos dois primeiros ciclos do ensino secundario.

De acordo com as informações recolhidas, do total dos alunos inqueridos 20,3% eram repetentes. Este percentual é praticamente igual à taxa de reprovação verificada no ensino secundário, no ano lectivo 2002/03. Segundo dados do Ministério da Educação, a taxa de reprovação neste ano foi de 20%. Isto demonstra, por um lado, a tendência da continuidade elevada da repetência no ensino secundário cabo-verdiano e, por outro, a ineficácia do sistema e da ausência de políticas educativas que visem a redução do insucesso escolar.

Para uma melhor compreensão da problemática do insucesso escolar, procurou-se também conhecer qual é o percentual dos alunos que não eram repetentes, mas que já tinham reprovado alguma vez no ensino secundário. Segundo o quadro seguinte, 79,7% dos alunos tinham reprovado um nível de ensino diferente daquele em que estavam matriculados.

Tabela 2 - Percentagem de alunos segundo reprovação

Reprovação	Percentagem
Sim	79,7%
Não	20,3%
Total	100%

O quadro acima apresentado suscita outra leitura e que se consubstancia na hipótese dos alunos repetentes virem a abandonar o sistema educativo. Efectivamente, estudos realizados noutros contextos mostram que quando obriga-se a um aluno a repetir um curso, a probalidade de abandonar os estudos cresce substancialmente". Portanto, a reptição está longe de ser uma condiçao de sucesso.

Tabela 3 - Alunos inqueridos segundo nível reprovado

Nível	Percentagem
7º Ano	27,6%
8º Ano	38,8%
9º Ano	17,3%
10º Ano	14,1%
11º Ano	2,2%
12º Ano	0,0%
Total	100%

Segundo a tabela anterior, a maior taxa de reprovação verifica-se nos dois primeiros anos do ensino secundário, sendo que um 27,5 % no 7º ano e um 38,8% no 8º ano.
No 9º ano a taxa de reprovação é de 17,3%, no 10º é de 14,1% e no 11º é de 2,2%, o que comprova que a partir do 8º ano a taxa de reprovação diminui à medida que aumenta o nível de escolaridade.

Quanto ao rendimento escolar dos irmãos dos inqueridos constata-se que um 52,9% já tinham reprovado pelo menos uma vez, sendo que um 23,3% tinham reprovado o 7º ano, um 36,2% o 8º ano, um 17,6% o 9º ano, um 16,2% o 10º ano, um 5,0% no 11º ano e um 1,7% o 12º ano. Assim como os seus irmãos inqueridos, a maior taxa de reprovação verifica-se nos dois primeiros anos do ensino secundário (7º e 8º), que representam o período de transição entre o ensino básico obrigatório e o ensino secundário.

Tabela 4 - Alunos inqueridos segundo nível reprovado

Nível	Percentagem
7º Ano	23,3%
8º Ano	36,2%
9º Ano	17,6%
10º Ano	16,2%
11º Ano	5,0%
12º Ano	1,7%
Total	100%

Na prática, significa para muitos alunos um momento de ruptura a nível de exigências, planos curriculares, contexto social e educativo e, consequentemente com
reflexos no desempenho escolar, sobretudo para os alunos do meio rural e de situação

sociocultural e económica desfavorecida.

Quanto ao abandono escolar, apenas 1,4% dos alunos inqueridos reponderam que tinham abandonado a escola pelo menos uma vez. O que reforça a tese de que, a maioria dos alunos que abandonam os estudos antes de concluírem o ensino secundário não retomam os estudos no ano lectivo seguinte, pelo menos a nível do ensino público. Entretanto, alguns acabam transferindo-se, posteriormente, para o ensino secundário privado ou para o mercado de trabalho informal.

Para uma melhor análise do abandono escolar procuramos conhecer também, o percentual dos alunos inqueridos que tinha pelo menos um irmão que, alguma vez tivesse abandonado os estudos antes da conclusão do ensino secundário e qual foi o nível em que abandonou.

Sobre a reprovação dos irmãos, um 27,2% dos inqueridos responderam que tinham pelo menos um irmão que abandonou os estudos antes da conclusão do ensino secundário. Destes, um 34,4% não chegaram a concluir o ensino básico, um 36,2% abandonaram a escola nos dois primeiros anos do ensino secundário (15,2% no 7º ano e 21% no 8º ano); um 22,7% no segundo ciclo (11,9% no 9º ano e 10,8% no 10º) e, apenas um 5,9 %, no terceiro ciclo (4,8% no 11º e 1,1% no 12º).

Dos resultados expostos, pode-se observar que dos alunos com acesso ao ensino secundário, a maioria abandona os estudos antes da conclusão do ensino secundário.

Também foram introduzidas perguntas sobre o hábito e actividades extra-escolares dos alunos. Ao serem questionados sobre a frequência de biblioteca para realizar estudos e/ou consultar livros, um 80,7% dos alunos responderam ter frequentado biblioteca, enquanto um 19,3% responderam que não frequentavam.

Entretanto ao analisar a assiduidade da frequência á biblioteca da escola e/ou pública, constata-se que, apenas um 8% dos alunos responderam que frequentavam a biblioteca todos os dias, um 44% frequentavam mais de uma vez por semana, um 25% uma vez por semana, um 11% uma vez por mês e um 13% apenas nos períodos de provas e/ou exames.

A frequência da biblioteca é muitas vezes influenciada pela disponibilidade das mesmas, pela qualidade dos serviços oferecidos e pelo horário de funcionamento. Muitos alunos ao serem questionados sobre os motivos da pouca frequência às bibliotecas alegam que estas não possuem livros e materiais didácticos de qualidade e
em quantidade suficiente.

É importante salientar que apenas um 12,5% dos alunos inqueridos frequentavam cursos extra-escolares para melhorar o seu desempenho escolar. Os custos que a frequência de tais cursos implica, a restrição da sua oferta aos centros urbanos e a sua valorização pelos

grupos sociais com elevado nível sociocultural como meio de aumentar as competências educativas dos filhos, explicam esse reduzido percentual.

Referente a posse de materiais e/ou livros didácticos, somente um 11,5% dos alunos inquiridos responderam que possuíam todos os manuais/materiais escolares necessários, um 17% tinha a maioria dos materiais, um 58,6% respondeu que tinha alguns e um 13,1% respondeu que não tinha nenhum manual ou livros didácticos.

Partindo do princípio de que os materiais e manuais escolares tem uma influência positiva sobre o rendimento escolar dos alunos e que podem diminuir em alguns casos as desvantagens socioculturais e económicas, sobretudo em contextos com baixo nível de rendimento (UNESCO, 2007; EPT 2008) consideramos que o facto de um número expressivo de alunos terem carência de livros didácticos pode ter também influenciado nos seus resultados educativos.

Contexto sociocultural e económico e reprovação

A taxa de reprovação é um dos indicadores que permite avaliar a qualidade do ensino e o rendimento escolar dos alunos. Por isso, consideramos importante analisar a relaçao entre o capital cultural e a reprovação de um número expressivo dos alunos de ensino secundário.

Tabela 5 - Taxa de reprovação por área de residência

Área	Não repetente	%	Repetente	%	Total
Rural	571	77,6%	165	22,4%	**100**
Urbana	970	81,0%	228	19,0%	**100**
Total	1.541	-	393	-	**1.934**

Como se pode ver na tabela acima, o percentual dos alunos que responderam que eram repetentes é mais elevada entre os alunos residentes em zonas rurais (22,4%) do que entre alunos residentes nas zonas urbanas (19,0%).

A taxa de reprovação é maior nas faixas etárias 13 e 15 anos e 16 e 18 anos, dado que estas faixas etárias correspondem teoricamente à frequência dos níveis com maior índice de reprovação (7º e 8º ano).

A taxa de reprovação varia também em função do nível de estudos do pais. A medida que aumenta o nível de escolaridade dos pais diminui as possibilidades de reprovar um determinado nível de ensino.

Tabela 6 - Escolaridade do PAI X taxa de reprovação

Ano de escolaridade	Não repetente	%	Repetente	%	Total
Nenhum	186	79,5%	48	20,5%	**100**
Alfabetização	94	71,2%	38	28,8%	**100**
Primário	629	77,8%	179	22,2%	**100**
Secundário	224	81,2%	52	18,2%	**100**
Med.profissional	104	87,4%	15	12,6%	**100**
Superior	160	92,5%	113	7,5%	**100**
Total	1.397	-	345	-	**-**

Segundo a tabela precedente a taxa de reprovação é de 20,5% e 28,8%, para filhos de pais sem estudos e pais com alfabetização, respectivamente e de 12,6% quando os pais possuem ensino médio/profissional e 7,5%, quando os pais possuem ensino superior.

Estudos realizados em Cabo Verde por Afonso (2002), Faustino et al. (2007) e em Espanha, Brasil, Argentina, confirmam a relação que existe entre o capital cultural e o sucesso escolar.

A relação entre nível educacional e reprovação torna-se mais expressiva ao analisarmos a influência do nível de escolaridade da mãe sobre a incidência de reprovações dos filhos.

Neste caso, mais da metade (um 69%) dos alunos repetentes eram filhos de mães que tinham como máximo o ensino básico. Quando as mães tinham alcançado o ensino médio/profissional ou ensino superior, a taxa de reprovação diminuiu para 11,8% e 1,1%, respectivamente. Os dados demostram que a incidência da reprovação varia com o nível cultural dos pais, determinado pelo nível de escolaridade dos mesmos. E que o capital cultural é uma variável que explica significativamente o resultado escolar dos alunos, não obstante a influência de outras variáveis.

No tocante à relação entre o rendimento dos pais e a taxa de reprovação, o percentual dos alunos que responderam que eram repetentes é maior no grupo de alunos cujos pais ganhvam até 40 mil escudos cabo-verdianos.

Quando os pais ganhavam acima dos 60 mil escudos, a percentagem de filhos que reprovam diminui significativamente. Neste caso, a taxa de reprovação é de 7,6% quando os pais ganhavam entre 60 e 80 mil escudos e de 2% quando estes ganhavam acima de 80 mil escudos mensais.

Do nosso ponto de vista, isto resulta da forte relação que há entre o nível de instrução dos pais e os rendimentos/salários auferidos, pois quanto maior for o nível de escolaridade maior é o rendimento médio auferido.

Relativo a relação entre taxa de reprovação e reprovação de outros níveis de ensino observa-se que, dos alunos repetentes um 18,7% já tinha reprovado um nível diferente

daquele em que estava matriculado, no momento da realização do inquérito. Enquanto, aqueles que dos alunos que não eram repetentes, 20,1 % já tinha reprovado um nível diferente daquele em que estavam matriculados.

Contexto sociocultural e económico e abandono escolar

O abandono escolar é um indicador de insucesso escolar e ao mesmo tempo da exclusão educativa, daí a importância da sua análise.

Numa primeira análise dos dados do inquérito constata-se que, um número reduzido (1,4%) dos alunos tinha abandonado a escola. Isto justifica-se pelo facto de que, a maioria dos alunos que abandonam a escola num determinado ano lectivo não retomam os estudos (numa escola pública), no ano lectivo seguinte.

Dos alunos que responderam que tinham abandonado a escola um 60,7% residiam no meio rural e um 39,3% residiam no meio urbano. Contudo, pela leitura dos dados obtidos comprova-se que a taxa de abandono escolar é elevada quando o nível cultural dos pais for baixo e que, as hipóteses de abandonar a escola são praticamente nulas quando a mãe possuir formação média ou superior.

A taxa de abandono escolar é de 45,5% quando o pai não possui nenhum nível de escolaridade ou alfabetização, 37,5% quando este tem o ensino primário, 8,3% quando possui o ensino secundário e apenas 4,2% quando o pai possui um curso superior.

Tabela 7 - Escolaridade da mãe X taxa de reprovação

Ano de escolaridade	Não repetente	%	Repetentes	%	Total
Nenhum	256	76,2%	80	**23,8%**	**100**
Alfabetização	172	76,8%	52	**23,2%**	**100**
Primário	704	78%	198	**22%**	**100**
Secundário	217	83,5%	43	**16,5%**	**100**
Med.profissional	67	88,2%	9	**11,8%**	**100**
Superior	88	98,9	1	**1,1%**	**100**
Total	1.504	-	383	-	-

A introdução da questão sobre o número de irmãos que já tinham abandonado a escola, antes da conclusão do ensino secundário nos permitirá fazer uma análise mais detalhada da correlação existente entre o capital cultural e abandono escolar.

Como podemos observar há uma correlação positiva entre ter um irmão que já tinha abandonado a escola / excluído do sistema público de ensino e o contexto sociocultural e económico.

Quanto a faixa etária dos irmãos que tinham abandonado o sistema educativo constatamos que, um 19,7% dos alunos que frequentava o ensino secundário tinha um irmão na faixa etária 10 e 12 anos fora do sistema formal de ensino, um 25,7% tinha pelo menos um irmão na faixa etária 13 e 15 anos, um 30,5% na faixa etária 16 e 18 anos, um 28,5% na faixa etária 19 e 21 anos e um 50% na faixa etária mais de 21 anos que tinha abandonado a escola. O que significa que muitos dos que tinham abandonado ainda, estavam em idade legal (teórica) de estarem no sistema.

O percentual de alunos com pelo menos um irmão fora do sistema educativo é maior nas zonas rurais (33,3%) do que nas zonas urbanas (23,5%) Dos irmãos que abandonaram a escola, a maioria pertenciam a agregados familiar onde os pais tinham baixo nível de escolaridade. A taxa de abandono dos irmãos, assim como dos inqueridos que responderam que já abandonaram a escola, pelo menos uma vez, é nula quando a mãe possuir formação média ou superior.41

Ademais, um 40,1% dos alunos filhos de pais sem nenhum nível de escolaridade tinham pelo menos um irmão que abandonou o sistema educativo antes de concluir o ensino secundário. No caso de pais com ensino primário a percentagem é de 30,6%.

Quando os inqueridos são filhos de pais com ensino médio/profissional e superior, a taxa de irmãos que abandonaram os estudos diminui consideravelmente para 14,3% e 6,4%, respectivamente. Os resultados indicam que o abandono escolar é maior

Pela análise dos dados do inquérito e estudos realizados por outros investigadores podemos dizer que há uma estreita correlação entre o capital sociocultural dos alunos e o insucesso escolar, no ensino secundário cabo-verdiano. O que vem confirmando a ideia de que “a relação entre os resultados educativos e o contexto social e económica dos alunos - geralmente medida pelo nível de estudos dos pais - é muito esclarecedora” (UNESCO, 2005).

Conclusão

Como elemento positivo da eficácia social do sistema educativo é preciso reconhecer que a situação do acesso aos diferentes níveis de ensino e a qualidade da educação melhorou nos últimos 30 anos. Contudo, os progressos registados não foram homogéneos e nem atingiram com a mesma intensidade todos os níveis de ensino, em todas as regiões do país e, para os diferentes grupos sociais.

Apesar dos esforços realizados nas últimas três décadas no sector da educação, continua existindo desigualdades importantes no acesso, permanência e resultados no ensino secundário, entre o meio rural e urbano, entre os diferentes grupos sociais e para as crianças com necessidades educativas especiais.

De igual modo, observamos que, em relação a equidade e qualidade de ensino em funçao dos resultados obtidos pelos alunos são manifestas as diferenças entre as escolas com maior presença dos alunos oríundos do meio urbano e a um contexto sociocultural e económico mais favorável do que aquelas onde a presença de alunos do meio rural e/ou dos bairros pobres dos grandes centros urbanos. Os resultados disponíveis mostram por um lado que a taxa de transição do ensino básico para o ensino secundário é maior nos centros urbanos do que no meio rural, e por outro, que no ensino secundário a taxa de reprovação e abandono escolar é maior entre os alunos do meio rural do que do meio urbano. De facto os obstáculos enfrentados pelos primeiros são maiores e reflecte no seu desempenho académico.

Ainda podemos concluir que:

- O percentual de alunos que concluem o ensino básico obrigatório e não concluem o ensino secundário é significativo, evidenciando-se o carácter "afunilado" do sistema educativo educativo cabo-verdiano, ou seja, um sistema onde a medida que ascendemos na estrutura educativa diminui o número de alunos inscritos, sobretudo dos alunos de origem social desfavorecidos. Este facto tem impacto importante sobre a equidade, pois o bandono escolar é maior entre os grupos com baixo nível sociocultural e económico.
- Dos alunos que conseguem ter acesso ao ensino secundário, um percentual significativo reprova no 1º ciclo (27,5 %, no 7º ano e 38,8%, no 8º ano) e acabam abandonando, posteriormente o sistema escolar público. E, entre aqueles que abandonam o ensino secundário público, apenas uma minoria retoma os estudos no ano lectivo seguinte.
- Entre os alunos inqueridos, um 20% eram repetentes, 19,5 % dos alunos já tinha reprovado um nível diferente daquele em que estava matriculado, ao passo que 52,9% tinha um irmão a frequentar o sistema de ensino e que já tinha reprovado pelo menos uma vez. O que demonstra que um número expressivo dos alunos não consegue atingir os objectivos mínimos propostos.
- A maior taxa de abandono escolar ocorre na faixa etária 12-15 anos, o que significa que, na prática, os alunos estão ainda em idade escolar e legalmente não possuem idade para ingressar no mercado de trabalho. Contudo, muitos acabam ingressando no mercado informal de trabalho, onde os contratos são precários e os salários baixos.
- Um percentual significativo dos alunos não tinha, ou tinha apenas alguns livros didácticos, o que pressupõe que para estudarem tinham que recorrer aos apontamentos passados pelos professores na sala de aula ou a fotocópias. O que acaba tendo repercussões nos resultados educativos obtidos devido a importância dos materiais didácticos no processo ensino/aprendizagem. Pressupõe que os alunos mais pobres são os que menos dispõem de livros didácticos devido aos seus custos.

-Também, são poucos os alunos que frequentam bibliotecas mais de duas vezes por semana, o que demonstra, por um lado, a falta de hábito de leitura, e por outro, a inexistência de bibliotecas e/ou de bibliotecas com condições deficitárias.

- A situação sociocultural e económica dos pais é importante na explicação dos resultados escolares dos alunos. Observa-se que o nível de estudo alcançado pelos pais, sobretudo o da mãe, é especialmente significativo não só na explicação do acesso ao ensino, mas também sobre os resultados escolares dos alunos, medida em termos de taxa de reprovação e taxa de abandono escolar. Entretanto, apesar da importância dos resultados obtidos nota-se que, apesar da relação ser significativa entre a variável sociocultural e económica e os resultados educativos, não se pode afirmar que tal correlação seja determinista. Independentemente disto, a posse do capital cultural é uma variável importante para explicar as oportunidades educativas, como é o caso de acesso, permanência e sucesso escolar. Neste sentido, as contribuições de Bourdieu e Paseron (1984) e Bernstein (1988), referidos na parte teórica, são importantes para oferecer pistas e ajudar a compreender o nosso sistema educativo e a influência das desigualdades em função do capital cultural sobre a trajectória escolar.

Referências

Afonso, M. (2002). *Educação e classes sociais em Cabo Verde*. Col "Debates". Praia: Editora Spleen/África.

Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control*. Vol. 1. Madrid: Editorial Akal.
_____. Clases, códigos y control: hacia una teoría de las transmisiones educativas. vol. 2. Madrid: Editorial Akal.

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1984). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Editorial Labor.

Braslavsky, C. (2005). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. In: *Educación de calidad para todos: iniciativas iberoamericanas*. Editorial fundación Santillana, Madrid, 2005.

Cardoso, G. & Honorio, A. (2000). Fracaso escolar, violencia y absentismo en la escuela obligatoria, en fracaso escolar. *Revista de estudios de la juventud*, 52 , 2000, pp. 9-14.

Carnoy, M. (2006). *Economía de la educación*. Barcelona: Editorial UOC.

Faustino, M., Rosabal, M. e Borges, O. (2006). *Relatório parcelar sobre a saúde e o estilo de vida dos adolescentes cabo-verdianos fora do sistema de ensino*. Praia: Editora AZM.

Fourquin, J. C. (1995). *Sociologia da educação. Dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes.

Gaírin Sallán, J. (2003). Calidad: un discurso y prácticas contradictorias. In: *La calidad en educación: algunas reflexiones en relación con la ley de calidad*. Barcelona: Editorial Praxis.

González González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*, (4) 1, pp. 1-15.

INE (2007). *QUIBB 2006*. Praia: Editora INE.

Marchesi, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Editora Alianza.

Marchesi, A. e Martín, H. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Editora Alianza.

Marchesi, A. e Pérez, E. (2003), La comprensión del fracaso escolar en España. In: A. Marchesi; C. Hernández Gil. *El fracaso escolar*. Madrid: Editora Alianza.

Ministerio de Educacão (2001). *Decreto-lei Nº 25/2001*, de 5 de Novembro.

Morales Viallejo, P. (2002). Que significa enseñar e investigar con calidad y equidad en la educación superior?. In: *Calidad y equidad en la educación universitaria católica*. Madrid: Editora Universidad Pontificia de Comillas/ FIUC- ACISE.

Morrow, R. A. e Torres, C. A. (1997). *Teoria social e educação. Uma crítica das teorias de reprodução social e cultural*. Porto: Editora Afrontamento.

OREAL/UNESCO (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina e Caribe. *REICE*, (5) 3.

Puellez Benítez, M. (2009). *Calidad, reformas escolares y equidad social, en políticas educativas y compromiso social: el progreso de equidad y la calidad*. Barcelona: Editora Octaedro, 2009.

Puig Rovira, J. M. (2003). *Educación en valores y fracaso escolar, en fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Madrid: Editora Alianza.

Rangel, A. M. (1994). *Insucesso escolar*. Lisboa: Editora Instituto Piaget.

Repiso, I & Mercedes, M. (2004). Mujer y educación en la Unión Europea. In: *Mujeres y igualdades de oportunidades*. Salamanca: Editora Pontificia Universidad de Salamanca/IEEDH.

Sandoval Hernández, A. (2007). La equidad en la distribución de oportunidades educativas en México: un estudio con base en los datos de EXANI. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, (5) 1, pp. 22-24.

Seibold, J. R. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 23, pp. 215-231.

Toranzos, L. (1996). Evaluación y calidad. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*, 10, pp. 763-798.

UNESCO (2005). *Relatorio EPT. La alfabetización, un factor vital*. Paris: Editora UNESCO.

_____. (2007). *Documento de monitores de educación en America Latina e Caribe*. Paris, Editora UNESCO.

_____. (2008). *Relatorio EPT 2008. Educación para todos en 2015¿alcanzaremos la meta?* Paris: Editora UNESCO.

Identidades em foco na aula de língua inglesa com base em análise das brasilidades presentes em livros didáticos

Ana Paula Domingos Baladeli[1]
Aparecida de Jesus Ferreira[2]

Resumo
O livro didático tem sido constantemente objeto de pesquisa, ocupando assim, um papel central tanto nos processos de ensino e aprendizagem quanto na construção de identidades de alunos e professores. Diante disso, o objetivo deste artigo é apresentar os resultados finais de análise das brasilidades (caracterização de ser brasileiro) presente em textos digitais em livros didáticos de Língua Inglesa, distribuídos nas escolas públicas brasileiras pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. A análise está fundamentada nos Novos Estudos do Letramento e a metodologia incluiu a seleção e análise de cinco textos digitais que abordam temáticas relacionadas ao Brasil em duas coleções didáticas. A sistematização dos temas e a análise dos modelos de letramentos, presentes nas atividades de leitura dos textos selecionados deu origem às categorias; estereotipada/preconceituosa; hipotética/fictícia e libertadora/crítica. Os resultados indicam maior presença do modelo autônomo de letramento em detrimento do modelo ideológico; a presença de textos não autênticos; a ênfase em atividades de decodificação com foco na gramática e, a caracterização estereotipada de *brasilidades.* Em menor grau, identificamos a presença atividades de leitura favoráveis à problematização de temáticas de relevância social propícias ao engajamento discursivo do aluno; questões para debate a partir dos textos que favorecem a participação e valorização do contexto sociocultural do aluno. Em linhas gerais a análise apontou a necessidade de o livro didático ser compreendido como uma fonte de ideologias que precisam ser contestadas e problematizadas por alunos e professores, visto que, nenhum discurso é neutro ou isento de intencionalidade.

Palavras-chave: identidades; língua inglesa; livro didático; letramento crítico.

Abstract
The textbook has been constantly object of researches and, it is continued playing a central role both in the processes of teaching and learning as the construction of identities of students and teachers. Thus, the aim of this paper is to present the final results of analysis of brazilities (characterization of being Brazilian) present in digital texts in English language textbooks, distributed in Brazilian public schools by the National Textbook - PNLD. The analysis is based on the New Literacy Studies and, the methodology includes the selection and analysis of five digital texts on subjects related to Brazil in two teaching collections. The systematic analysis of the themes and templates literacies, reading activities present in the selected texts gave rise to the categories; stereotypical / judgmental, hypothetical / fictitious and liberating / criticism. The results indicate greater presence of the autonomous model of literacy at the expense of the ideological model; the presence of non-authentic texts; the emphasis on decoding activities focusing on grammar and characterization stereotypical brazilities. To a lesser degree, we identified the presence reading activities suitable to the debate of social issues conducive to involvement discourse, discussion questions from the texts that encourage participation and enhancement of the student sociocultural background. In general the analysis pointed out the need for the textbook be understood as a source of ideologies that need to be challenged and problematized by students and teachers, since no speech is neutral or free of intentionality.

Key words: identities; English language; textbook; critical literacy.

Introdução

O ensino crítico de língua inglesa, bem como sua articulação com as questões sociais, vem sendo apontado como um dos desafios para o professor da educação básica brasileira

[1]Doutoranda em Letras (linguagem e sociedade). Bolsista CAPES/Fundação Araucária. Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, Brasil. apdbaladeli@gmail.com
[2]Doutora em Educação de Professores – University of London. Professora Associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG, Ponta Grossa, Brasil. Atua na Pós-Graduação em Letras (linguagem e sociedade) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, Brasil. aparecidadejesusferreira@gmail.com

(Moita Lopes, 1996; Ferreira, 2000; Paraná, 2008). Essa preocupação resulta do fato de a Linguística Aplicada – (doravante LA) como área de pesquisa interdisciplinar ter favorecido cada vez mais o diálogo entre diversas vertentes teóricas. Segundo Moita Lopes (2006) e Rajagopalan (2006), essa abertura da LA tem possibilitado que os objetos de pesquisa bastante analisados, sejam constantemente revisitados por diversas perspectivas teóricas, tornando a Linguística Aplicada como campo de pesquisa dinâmico e indisciplinar (Moita Lopes, 2006; Rajagopalan, 2003, 2006).

As produções científicas sobre o livro didático revelam que o seu poder e *status* no ambiente escolar tem sido legitimado, entre outros fatores, pela falta de professores adequadamente formados que possam refletir sobre o livro didático como um produto cultural que é produzido sob determinadas condições ideológicas e, como tal, reflexo de ideologias (Freitag, Motta, Costa, 1997; Batista, Rojo, Zúñiga, 2008).

No que se refere ao ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, a perspectiva crítica proposta pelas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (Paraná, 2008) e, amplamente defendia por (Moita Lopes, 1996) se fortalece diante da indissociabilidade entre língua e cultura. Além de ser responsável pela veiculação de aspectos culturais de um grupo social, toda língua (estrangeira ou materna) influencia sobremaneira no processo de afirmação, negação e (re)construção das identidades de seus usuários. As diferenças culturais entre os grupos sociais somada à forma como os discursos, sejam eles verbais ou não, se organizam acabam constituindo-se como arenas de interação, espaços onde podem surgir embate, negação, resistência e hibridizações de valores e formas particulares de produzir significados. Esse movimento, segundo Hall (2003) é imprescindível para a produção de cultura, esta que é compreendida como espaço de encontro de grupos sociais e suas formas particulares de produzir sentidos e de compreender o mundo.

Nos processos de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, as escolhas metodológicas do professor são fundamentadas por suas concepções de língua e de cultura. Levando isso em consideração, segundo destacam Moita Lopes (1996); as Diretrizes Curriculares Estaduais - Paraná (2008); Ferreira (2000) o ensino de línguas precisa favorecer o respeito à diversidade sociocultural e, os processos de construção identitária dos sujeitos como forma de promover o exercício da cidadania. Além disso, vale destacar que a compreensão da relevância em se estudar uma língua e cultura estrangeiras que embora tornam-se imperativos para atuar na sociedade cada vez mais globalizada carece de espaços para a discussão da diversidade linguística e cultural. Para Moita Lopes (1996), Canagarajah (1999, 2009) e Pennycook (2001, 2006), aprender uma língua estrangeira auxilia no processo

de conscientização dos sujeitos como cidadãos sociohistóricos em constante formação identitária.

A identidade cultural reflete as constantes negociações que ocorrem na interação entre os sujeitos e, destes, com o mundo. Além de reveladora da história de cada sujeito, a identidade cultural também atua como traços definidores *de quem sou eu*. Esse discernimento entre as diferentes culturas tanto pode definir o sujeito como representante de um grupo social específico quanto evidenciar o entrecruzamento de marcas plurais que o compõem como sujeito histórico (MENDES, 2001).

Em termos educacionais, se o material didático ocupa papel relevante na veiculação da língua e cultura estrangeiras, seu uso exclusivo em sala de aula de forma menos atenta ou crítica, também preocupa visto que pode deliberadamente perpetuar discursos equivocados construídos sob uma égide de cultura hegemônica sobre minorias étnicas ou grupos sociais menos favorecidos. Segundo Apple (2006), o currículo escolar está sempre alinhado à uma visão de mundo e à uma concepção de educação, por essa razão, o que ocorre na escola em termos de currículos e prática não pode ser considerado neutros.

> As escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como 'conhecimento legítimo'- o conhecimento que 'todos devemos ter'- as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupo (Apple, 2006, p.103-104).

Cientes da presença constante do livro didático no contexto da escola e, que os processos de ensino e aprendizagem mediados em muitos casos tomam o livro didático como referências ou mesmo como currículo, elegemos o livro didático de inglês distribuído pelo PNLD 2010-2011 como objeto de pesquisa de mestrado. A pesquisa básica e documental foi fundamentada nos Novos Estudos do Letramento (Street, 1995, 2003) e teve como *corpus* de análise textos digitais de duas coleções; *Keep in mind*[3] e *Links: English for teens*[4]. Do total de 17 (dezessete) textos digitais selecionamos 05 (cinco) textos digitais cujos temas referiam-se ao Brasil e/ou sobre ser Brasileiro a fim de analisarmos nos textos digitais e nas atividades de leitura dos livros didáticos de língua inglesa, o modelo de letramento e os sentidos de brasilidade por eles veiculados. Os textos analisados foram selecionados a partir dos seguintes critérios (i) características de textos digitais e (ii) temáticas atreladas às questões de identidade cultural.

[3] CHIN, Elizabeth Y,; ZAOROB, Maria L. Keep in mind. 8º ano. Língua Estrangeira Moderna. São Paulo: Scipione, 2009.
[4] SANTOS, Denise; MARQUES, Amadeu. Links: English for teens. São Paulo: Ática, 2009.

Os novos estudos do letramento e atuação do professor

A compreensão sobre a dimensão social do letramento como alternativa à concepção de letramento como consequência da aquisição sistemática da tecnologia da escrita tem se popularizado em pesquisas que focam também na educação não escolar (Street, 1995, 2003; Kleiman, 1995). Letramento, nessa perspectiva, supera o conceito de alfabetização como aquisição sistemática da tecnologia da escrita, visto que, considera as formas socioculturais em que se realizam os usos da linguagem, assim, letramentos no plural representam as diferentes práticas sociais em que a escrita se faz presente e, mais ainda, a forma particular como os inúmeros grupos sociais a recebem, valorizam e interpretam. Os letramentos, então, passam a ser entendidos como práticas sociais e como objeto de pesquisa tem encontrado espaço em estudos da Antropologia, Sociologia, Linguística Aplicada entre outras áreas afetas. Com essa base interdisciplinar, além de estudos etnográficos com foco nos usos da linguagem em suas modalidades escrita, oral e verbo-visual bem como na questão da não neutralidade dos discursos.

A contribuição dos novos estudos do letramento para a educação repousa no fato de que seus pressupostos consideram o contexto sociocultural como fator que influencia sobremaneira na forma como os diferentes grupos sociais utilizam, valorizam e compreendem a leitura e a escrita (Kleiman, 1995). Assim, uma prática pedagógica crítica, que considere os significados construídos pelo aluno em seu contexto sociocultural estaria mais alinhada com o compromisso político de formar cidadãos, na medida em que favorece maiores condições para explorarem os conteúdos escolares de forma contextualizada, problematizadora e crítica.

As pesquisas realizadas pelo antropólogo Brian V. Street (2003) destacam que a influencia dos aspectos culturais e do acesso à escrita dos variados grupos sociais, o que segundo suas pesquisas, engendram diferentes e, nem sempre valorizadas práticas de letramento. Ao adotarmos essa orientação, deslocamos as análises do âmbito linguístico e as direcionamos para um contexto mais abrangente, em que a leitura e a escrita passam a ser compreendidas como práticas socioculturalmente marcadas e difusoras de ideologias e, portanto, carentes de problematização (Cerveti, Pardales & Damico, 2001).

Tomando esses pressupostos como fundamento e somados ao interesse pelas formas particulares com que os grupos sociais escolarizados ou não praticam os mais variados letramentos consolidam uma área fértil e interdisciplinar de estudos da linguagem. A problematização do referencial dos Novos Estudos do Letramento na educação contempla a necessidade de as pesquisa sobre letramentos atentarem para;

> [...] as demandas de escrita variam segundo a disciplina, o tema, o período do aluno, dentre outros fatores. Pesquisas recentes reforçam essa abordagem que reconhece a heterogeneidade da cultura

> escrita no contexto acadêmico e direcionam os professores a romperem com uma visão excessivamente centrada no treino de habilidades [...] (Street, 2009, p. 91).

As pesquisas de Street (1995, 2009) resultaram em dois modelos de letramento, o primeiro, chamado de autônomo refere-se ao uso da tecnologia da escrita, esta entendida como um sistema neutro e autossuficiente; o segundo, por sua vez, denominado de modelo ideológico oferece uma visão mais sensível às práticas culturais que balizam a construção de discursos, já que estes são indissociáveis do contexto sociocultural onde foram produzidos.

> A característica de 'autonomia' refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito [...] (Kleiman, 1995, p.21-22).

A compreensão do modelo ideológico por sua vez, parte do pressuposto de que, o letramento é uma prática que depende das inter-relações e das trocas realizadas por sujeitos e/ou grupos sociais em diferentes espaços sociais nos quais atuam, considerando a forma como cada grupo constrói significados.

> A concepção do modelo ideológico do letramento, que afirma que as práticas letradas são determinadas pelo contexto social, permitiria a relativização, por parte do professor, daquilo que ele considera universalmente confiável, ou válido, porque tem sua origem numa instituição de prestígio nos grupos de cultura letrada (Kleiman, 1995, p. 54).

Segundo destaca Street (2009), o modelo autônomo em certa medida também vincula-se a alguma ideologia, uma vez que atende aos interesses de algum grupo social, "[...] todos os modelos são ideológicos e o modelo autônomo é apenas um dos exemplos de modelo ideológico. Assim, os modelos não estão em uma situação de oposição absoluta [...]" (Street, 2009, p. 86). Se as práticas letradas veiculam valores, crenças e significados e legitimam as verdades de uns grupos sociais e não de outros, o livro didático, como suporte para discursos também precisa ser compreendido como um produto sociocultural, não neutro e, capaz de perpetuar visões estereotipadas de línguas, grupos ou culturas. Essa preocupação parte do fato de que "[...] o livro didático funciona como o portador de verdades que devem ser assimiladas tanto por professores quanto por alunos" (Coracini, 1999, p. 34).

Ainda no tocante à especificidade da pedagogia crítica, segundo Canagarajah (1999), todo modelo de educação desencadeia uma série de implicações que incidem na identidade do aluno, sendo, portanto, um equívoco assumir que o processo de aprendizagem é autônomo e isento de intenções, inclusive, quando se trata da aprendizagem de inglês.

É nesse sentido que todo o material didático pode ser desvelado pelo professor de línguas como uma produção ideológica, influenciada por questões comerciais e políticas (Apple, 2006; Tílio, 2008). Todavia, tal posicionamento crítico do professor requer o

reconhecimento da concepção de língua que norteia sua prática pedagógica e, sobretudo, em que medida tanto o material, quanto a abordagem adotados, corroboram na manutenção de visões acríticas sobre o que é aprender inglês (Moita Lopes, 1996). Diante disso, advogamos que a sala de aula de língua estrangeira pode tornar-se um espaço privilegiado de acesso à cultura e à reflexão sobre as práticas sociais plurais e a forma como cada grupo e/ou país constrói significados, dado que pode ser explorado na perspectiva dos estudos do letramento.

Conforme Apple (2006), toda prática escolar está imbuída de uma escolha política, desconstruindo, pois, a suposta reivindicação da neutralidade: "Essa reivindicação ignora o fato de que o conhecimento que agora se introduz nas escolas já é uma escolha de um universo muito vasto de conhecimento e princípios sociais possíveis" (Apple, 2006, p. 19).

Em termos educacionais, a conciliação entre os NEL e o Letramento Crítico (doravante LC) conforme asseveram Cerveti, Pardales e Damico (2001) e Ferreira (2006) representa uma escolha política e uma postura crítica do professor que, passa nessa acepção a situar e a questionar os conteúdos escolares à luz de relações de poder; questões identitárias e da cultura local. O LC como referencial norteador das práticas do professor pode colaborar no deslocamento das questões de ensino e aprendizagem de línguas, antes, centradas no âmbito linguístico, passando então, a incorporar um contexto mais abrangente, em que a leitura e a escrita são compreendidas como práticas socioculturalmente marcadas, ideologicamente produzidas e carentes de problematização (Cerveti, Pardales & Damico, 2001).

Ainda no tocante à especificidade da pedagogia crítica, segundo Canagarajah (1999), todo modelo de educação desencadeia uma série de implicações que incidem na identidade do aluno, sendo, portanto, um equívoco assumir que o processo de aprendizagem é autônomo e isento de intenções, sobretudo quando se trata da aprendizagem de inglês. Por essa razão, a aprendizagem varia de acordo com o contexto sociocultural, sendo passível até, em muitos casos, de embate e estranhamento entre o modelo cultural subjacente na proposta de educação adotada e o modelo cultural no qual o aluno está imerso.

O livro didático de inglês no PNLD

A distribuição de livros didáticos para as disciplinas de línguas estrangeiras modernas (Espanhol e Inglês) acontece pela primeira vez na história do Programa Nacional do Livro Didático no edital de 2010. No Brasil, o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, criado em 1985, coordenado pelo MEC, tem como função avaliar, comprar e distribuir os livros didáticos encaminhados pelas editoras para serem utilizados na educação básica em todo o território nacional (Batista, Rojo, Züñega, 2008).

O feito histórico que possibilitou a inclusão dos livros didáticos para as disciplinas de Inglês e Espanhol no PNLD vem ao encontro de uma reivindicação antiga dos professores da educação básica. As disciplinas de línguas estrangeiras, por terem sido relegadas ao segundo plano nas políticas educacionais, fez com que os professores adotassem durante décadas diferentes recursos (TV, Rádio, Cd, revistas). No que se refere ao uso de livro didático de Língua Inglesa, Paiva (2009) destaca em sua análise que são fundamentados em duas concepções; aprender uma língua estrangeira é sinônimo de aprender um conjunto de estruturas, estas que precisam ser memorizadas pelo aluno ou língua como atividade comunicativa que tem foco na interação comunicativa entre os alunos. Historicamente, ambas as concepções de língua influenciaram a indústria editorial no Brasil, dado que pode ainda se fazer notar em pesquisas recentes como a de Tortato (2010) e Tílio (2008). Em linhas gerais com o passar do tempo os materiais didáticos, inclusive o livro didático tornam-se mais sofisticados visto que incorporam CD-ROM, conteúdos extras e materiais de apoio gratuitos disponíveis em portais de editoras (Paiva, 2009).

Segundo o Guia de Livro Didático, material desenvolvido pelo Ministério da Educação para nortear a escolha do livro pelo professor;

> [...] o livro precisa contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, desprovidos de preconceitos, capazes de respeitar a si mesmos e a outros, a sua própria cultura e as dos outros, partindo de experiências críticas e reflexivas com a língua estrangeira (Brasil, 2010, p. 12-13).

Na proposta de ensino crítico de inglês, espera-se que a sala de aula precisa seja um espaço favorável em que língua e cultura à conciliação entre língua e cultura. Isso porque, ao aprender língua estrangeira inevitavelmente, junto com o código linguístico, o aluno aciona um conjunto de valores culturais, crenças e significados que podem se chocar com os valores, crenças e significados da língua e cultura estrangeira que aprende. Diante disso, conciliar aspectos culturais indissociáveis da língua a fim de que o aluno "[...] perceba que a cultura da língua que está aprendendo tem suas diferenças, mas que nenhuma é superior a outra e sim há hábitos diferentes porque a situação está em um outro contexto" (Ferreira, 2000, p. 121). Argumento similar ao apresentado pelas Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Estrangeira (Paraná, 2008), documento norteador do ensino de línguas estrangeiras modernas no contexto estadual, estas que apresentam como justificativa para a oferta da Língua Inglesa no currículo da escola pública como;

> Propõe-se que a aula de Língua Estrangeira Moderna constitua um espaço para que o aluno reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, de modo que se envolva discursivamente e perceba possibilidades de construção de significados em relação ao mundo em que vive. Espera-se que o aluno compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social (Paraná, 2008, p. 53).

O livro didático como um produto sociocultural é passível de disseminar preconceitos, distorções conceptuais, abordagem descontextualizada de conteúdos e temas ou ainda, disseminar uma atitude valorativa da língua e cultura estrangeiras em detrimento da língua e cultura do aluno. Essa preocupação parte do fato de que "[...] o livro didático funciona como o portador de verdades que devem ser assimiladas tanto por professores quanto por alunos" (Coracini, 1999, p. 34). Segundo a pesquisadora, o livro didático voltou a ser objeto de pesquisa devido à centralidade deste "[...] no ensino de línguas estrangeiras, tanto quanto nas demais disciplinas, a ponto de nos levar a questionar se o ensino está centrado no aluno, como gostariam pedagogos e professores, ou no livro didático, do qual o professor não seria o mediador" (CoracinI, 1999, p. 35).

Algumas pesquisas sobre o livro didático foram trazidas para a pesquisa como subsídio para compreendermos as implicações do material didático no processo de aprendizagem da língua inglesa e, sobretudo para analisarmos que sentidos de brasilidades os referidos materiais propagam. Segundo dados de Tortato (2010); Cardoso (2011) e Ferreira (2011) o livro didático de inglês continua representando uma autoridade na escola. Tortato (2010) em sua dissertação constatou que o Livro Didático Público – material produzido por professores da educação básica do Paraná destinado aos alunos do ensino médio mantém algumas características das edições comerciais, essas características nem sempre favorecem a efetivação de uma educação intercultural, visto que, parecem adotar uma visão mais estreita do que seja ensinar e aprender língua inglesa. A pesquisa de Cardoso (2011) com foco nos textos e atividades de escrita de coleções didáticas para o ensino médio constatou a inadequação dos livros ao postulado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998) documento nacional de referência para a educação básica brasileira. No quesito da formação do pensamento crítico do aluno por meio do trabalho com gêneros textuais nas propostas de escrita. Ferreira (2011) também focou na análise de propostas de escrita em 4 volumes de coleções importadas de inglês e observou que a tradição da reprodução e de atividades mecânicas que exploram mais a dimensão linguística do que a discursiva da linguagem, dado que pode ser constatado na forma como os gêneros textuais foram abordados nas unidades.

O acesso à diversidade de textos em língua inglesa permite ao aluno (re)conhecer o uso da linguagem em situações diversas e reais, o que corrobora o seu desenvolvimento linguístico, discursivo e, consequentemente, a sua formação como cidadão, isso porque, ao deparar-se com textos e temas variados e ao explorar os possíveis sentidos dos textos numa perspectiva interacionista de leitura, terá condições de engajar-se em verdadeiras "batalhas de significações", conforme sugerem as DCE (Paraná, 2008). Todavia, vale destacarmos que o

livro per se não deve significar a metodologia do professor ou mesmo atuar como o próprio currículo da disciplina. Na perspectiva do letramento crítico, todo livro didático precisa ser compreendido como fonte ideológica de discursos, primeiro porque o próprio discurso não o é, e, segundo porque, os discursos de materiais didáticos em uma prática pedagógica menos comprometida podem vir a assumir um caráter de verdade, e, assim, perpetuar visões distorcidas e estereotipadas de grupos sociais e/ou culturas minoritárias (Baladeli, 2012).

Os sentidos de brasilidade no livro didático: análise dos dados

O presente artigo contempla os resultados finais de pesquisa de mestrado em Letras, que teve como objeto de pesquisa as coleções de livros didáticos de Língua Inglesa, estas aprovadas e distribuídas pelo PNLD no Brasil. As coleções *Links: english for teens*, de autoria de Denise Santos e Amadeu Marques, publicada pela Editora Ática em 2009, reimpressa em 2011, e, *Keep in Mind* de autoria de Elizabeth Young Chin e Maria Lúcia Zaorob, publicada em 2009, reimpressa em 2011, passou pela anuência de uma equipe de especialistas do MEC, que, ao considerá-la adequada aos propósitos da disciplina no âmbito nacional, selecionou-a para o Guia Nacional do Livro Didático, documento esse que divulga a relação dos livros didáticos selecionados e os critérios pelos quais passaram antes de serem distribuídos nas escolas de todo território nacional.

A coleção *Links: English for teens*, anuncia no livro do professor que adota os Temas Transversais[5] como referência temática para cada uma das 10 unidades de cada volume da coleção. Já, *Keep in Mind*, não adota explicitamente essa referência nas unidades, estas que variam entre 12 e 16 por volume. Os textos digitais presentes em ambas as coleções nem sempre são apresentados de forma a manter seu *layout* original ou mesmo suas funcionalidades discursivas, isso ocorre porque no processo de transposição do ambiente virtual para o material impresso, algumas características se perdem e outras são adaptadas para o papel. Diante da identificação de 17 (dezessete) textos digitais nos 8 volumes das duas coleções, selecionamos para análise apenas 05 (cinco), que a nosso ver, mantiveram o *layout* original do texto, suas funcionalidades no suporte *web* e abordavam temáticas relacionadas ao Brasil e ao povo brasileiro.

- 04 dos 05 textos analisados utilizam-se das referências turísticas e culturais de Rio de Janeiro, São Paulo, Niterói e Minas Gerais.
- 03 dos 05 textos digitais enfatizam as belezas naturais do país abordando pontos turísticos principalmente do Rio de Janeiro.

[5]Os Temas Transversais (Ética; Pluralidade Cultural; Meio Ambiente; Saúde; Orientação Sexual) são publicações (cadernos temáticos) do Ministério da Educação com foco na formação para a cidadania por meio da abordagem de questões de relevância social pelo viés da transdisciplinaridade.

- 01 dos 05 textos aborda o Carnaval como referência cultural brasileira.
- 02 dos 05 textos apresentam personalidades famosas brasileiras.
- 02 dos 05 textos referem-se ao estereótipo da sociabilidade do brasileiro como um ponto positivo descrevendo-a com os termos *pleasant, healthy* e *nice*.
- 02 dos 05 textos abordagem como pontos negativos do país a questão da violência, drogas e gangues.

A tabela 01 ilustra os textos digitais selecionados para análise, os temas que abordam; as categorias em que foram identificados e também o modelo de letramento que subjaz às propostas dos textos e atividades de leitura. Destacamos que as propostas de leitura para os textos digitais foram analisadas a partir dos pressupostos do Letramento Crítico e que nosso propósito foi identificar e analisar os sentidos de brasilidade evidenciados nas unidades tal qual se apresentam, consultando para isso, tanto o Manual do Aluno quanto o do Professor (Baladeli, 2012).

Tabela 1 - Textos e temas

		Categoria	Texto	Tema
Modelo de letramento	**Autônomo**	**Estereotipada/ preconceituosa**	*E-mail – Links 6º*	Características de cidades brasileiras
		Hipotética/fictícia	*Webpage – Links 7º*	Escola internacional
			On-line interview – Links 9º	Preferências em relação ao Brasil
	Ideológico	**Libertadora/crítica**	*On-line encyclopedia – Keep 8º*	Personalidades brasileiras
			Webpage – Keep 9º	Viagem ao Brasil

Fonte: Sistematização da pesquisadora.

Com base nos modelos autônomo e ideológico de Street (1995), os resultados da análise de cinco textos digitais selecionados das coleções didáticas *Links: english for teens* e *Keep in Mind* com base em Street (1995, 2003) evidenciaram em maior frequência; o uso de textos não autênticos nas unidades; propostas de leitura com base no modelo autônomo de letramento e identificadas nas categorias estereotipada/preconceituosa e hipotética/fictícia com os Temas Transversais tratados superficialmente; estereótipos e representações equivocadas sobre o povo brasileiro e sobre o Brasil. Em menor frequência, o modelo ideológico de letramento foi identificado na categoria libertadora/crítica com a problematização dos temas dos textos digitais; a contestação dos sentidos veiculados nos textos e nas atividades de leitura; a possibilidade de valorização do contexto sociocultural do

aluno por meio de questões que possibilitam ao aluno manifestar suas impressões sobre a unidade.

Além disso, a análise evidenciou que as imagens e ilustrações presentes nas coleções didáticas são pouco exploradas nas atividades, ou se quer, chegam a integrar-se nas unidades, servindo em muitos casos, como adereço para preenchimento da página. Destacamos ainda que, tanto os textos verbais quanto os não verbais, necessitam ser explorados criticamente a fim de que as ideologias subjacentes nos discursos possam ser desveladas ou pelo menos contestadas no contexto de sala de aula. Para que esse nível de reflexão e engajamento seja possível, o professor precisa ter clareza que todo ato educativo resulta em um ato político e, nesse sentido, a escolha do material didático e a metodologia para abordá-lo podem corroborar na ampliação de visão de mundo do aluno e no seu entendimento sobre o poder dos discursos na sociedade.

Considerações finais

Na proposta do LC, a negociação de significados; o reconhecimento dos letramentos praticados pelos alunos; o reconhecimento de sua realidade sociocultural e a contextualização da língua e da cultura estrangeira, não como superior, mas como outra produção socioculturalmente construída, o que torna imperativo de uma prática pedagógica crítica.

As análises de material didático indicam que é utópico almejarmos um material didático único, adequado a todos os contextos socioculturais, já que, cada grupo social constrói seus valores e suas formas particulares de produzir sentidos, estas que se baseiam nas práticas sociais em que participam. Todavia, não podemos negar a influência que o livro didático e seu discurso autoritário e, por vezes hegemônico, imprime na sala de aula, restringindo práticas pedagógicas plurais e interculturais. Na perspectiva do LC, em que a sala de aula pode tornar-se um espaço favorável à construção de identidades e ao (re)conhecimento e à valorização das culturas locais, desde que outros materiais de apoio e fontes de informação sejam incluídos na escola, os alunos precisam ter condições de problematizar os discursos e os eventuais sentidos que os mesmos ecoam. E, é nesse aspecto que destacamos o papel político do professor! Formar leitores críticos, que tenham espaços na sala de aula para ecoar suas interpretações, contestando discursos e posicionando-se criticamente diante de sentidos sobre si e sua cultura veiculados nos diferentes textos, inclusive os que circulam na escola.

O letramento crítico no ensino de língua estrangeira pode favorecer na desconstrução de discursos de valoração cultural e, em seu lugar desencadear a tolerância por meio do relativismo cultural, visto que, essencialmente, nenhuma língua é mais importante que outra,

sendo, portanto, resultado de questões ideológicas e políticas. Para Gnerre (1989), a língua vale o que vale os seus falantes e, isso se aplica também à Língua Inglesa, prestigiada em diferentes partes do globo, por isso a necessidade de, na condição de professores, desconstruímos os estereótipos e as visões hegemônicas de cultura veiculadas pelo livro didático.

Por fim, conforme relatamos ao longo deste artigo, as análises da temática identidade sociocultural – discursos de brasilidade em textos digitais adaptados e editados nos livros didáticos, resultou de maior integibilidade sobre a não neutralidade dos discursos e, também a problematização dos processos de (re)construção identitária.

Com base nos modelos autônomo e ideológico de Street (1995), os resultados da análise de cinco textos digitais selecionados das coleções didáticas; *Links: english for teens* e *Keep in Mind,* com base nos estudos do letramento evidenciaram em maior frequência; o uso de textos não autênticos nas unidades; propostas de leitura com base no modelo autônomo de letramento e identificadas nas categorias estereotipada/preconceituosa e hipotética/fictícia com os Temas Transversais tratados superficialmente; estereótipos e representações equivocadas sobre o povo brasileiro e sobre o Brasil. Equivocadas, porque como nação multicultural e diversa por excelência, generalizações que vinculam o país ao carnaval e ao futebol ou que exploram as belezas naturais de algumas cidades bem quistas na mídia internacional no mínimo, restringem as possibilidades de o aluno sentir-se representado no material didático.

Os resultados da pesquisa apontaram que todo o material didático precisa ser problematizado pelo professor, a fim de que a sala de aula de língua inglesa se torne um espaço favorável à construção de identidades dos alunos, por meio da valorização da diversidade sociocultural.

Referências

Apple, M. (2006). *Ideologia e currículo***.** (Trad.: Vinícius Figueira). 3 ed. Porto Alegre: Artmed.

Baladeli, A. P. D. (2012). *Letramento crítico e questões de identidade em textos digitais no livro didático de Língua Inglesa*. Dissertação (Mestrado em Letras). Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Batista, A..A. A.; Rojo, R.; Zúñiga, N. C. (2008). Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: M. da Costa Val; B. Marcuschi (Ed.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania* (pp.13-45) Belo Horizonte: Ceale; Autêntica.
Brasil. (2010). *Guia de livros didáticos PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna*. Brasília: MEC/SEF.

Brasil. (1998) Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira. 3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC/SEF.

Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching***.** Oxford University Press.

Canagarajah, A. S. (2009). Identidades subversivas, zonas pedagógicas de segurança e aprendizagem crítica. *Em Aberto*, (22) 81, p. 113-134. Acesso em 13 de setembro 2013, de: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/107/showToc

Cardoso, D. C. (2011). *Letramento crítico e o livro didático de inglês: uma análise dos textos e das atividades de compreensão escrita*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

Cervetti, G.; Pardales, M. J.; Damico, J. S. (2001). A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, (4) 9. Acesso 10 de setembro 2013, de: http://www.readingonline.org/articles/cervetti/

Coracini, M. J. R. F. (1999). O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: M. J. R. F. Coracini (Ed.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira.* (pp. 17-26). Campinas: Pontes.

Ferreira, A. J. (2006). Formação de professores de língua inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol das práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia. *Revista Línguas & Letras*, (7) 12, p. 171-187. Acesso em 12 de agosto 2013, de: http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/897.

Ferreira, A. J. (2000) Aspectos culturais e o ensino de língua inglesa. *Revista Línguas & Letras*, (1) 1, p.117-127. Acesso em 11 de agosto 2013, de: http://cac-php.unioeste.br/pos/media/File/letras/aspectos_culturais_e_o_ensino_de_lingua_inglesa.pdf.

Ferreira, M. M. (2011) O livro didático importado de inglês e o ensino da escrita. *Trab. Ling. Aplic,* (50) 1, p. 75-95. Acesso em 4 de julho 2013, de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132011000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

Freitag, B.; Motta, V. R.; Costa, W. F. (1997). *O livro didático em questão*. 3. ed. São Paulo: Cortez.

Gnerre, M. (1985). *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes.

Hall, S. (2003). *Diáspora: identidades e mediações culturais*. Organização de Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília: Representação da UNESCO.

Kleiman, A. B. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola In: A. B. Kleiman (Ed.). *Os significados do letramento**:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. (pp.15-64). Campinas: Mercado de Letras.
Mendes, J. M. O. (2001). O desafio das identidades. In: B. Sousa Santos (Ed.). *Globalização: fatalidade ou utopia?* (pp. 489-518). Porto: Afrontamento.

Moita Lopes, L. P. (2006). Uma linguística aplicada mestiça e ideológica In: L. P. Moita Lopes (Ed.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 2. ed. (pp. 13-42). São Paulo: Parábola.

Moita Lopes, L. P. (1996). *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras.

Paiva, V. L. M.O. (2009). História do Material didático de língua inglesa no Brasil. In: R. Dias; V.L.L. Cristóvão (Orgs). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. (pp.17-56). Campinas: Mercado de Letras.

Paraná. (2008). *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação.

Pennycook, A. (2006). Uma linguística aplicada transgressiva. In: L. P. Moita Lopes (Ed.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. (pp.67-83). São Paulo: Parábola.

Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers LEA.

Rajagopalan, K. (2003). *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola.

Rajagopalan. K. (2003). Repensar o papel da linguística aplicada. In: L. P. Moita Lopes (Ed.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 2. ed. (pp. 149-155). São Paulo: Parábola.

Street, B. V. (1995). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Street, B. V. (2003). *What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice*. Current issue in comparative education, teachers college; Columbia University, p. 77-91. Acesso em 3 de julho 2013, de: http://www.people.iup.edu/gnvp/D-K/articles/from%20Atsushi/Street%20(2003).pdf.

Street, B. V. (2009). Entrevista. *Revista Língua Escrita*, 7, p. 84-92. Acesso em 9 de setembro 2013, de: http://www.ceale.fae.ufmg.br/linguaescrita/artigo.php?id=1&pg=1.

Tílio, R. C. (2008). O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, (VII) XXVI, p. 117-144. Acesso em 24 de julho 2013, de: http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/view/33.

Tortato, C. (2010). *O livro didático público de inglês: uma análise a partir das diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna do estado do Paraná*. Dissertação (Mestrado em Educação). , Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

A inclusão social de jovens e adultos por meio de um projeto de alfabetização

Ligia de Carvalho Abões Vercelli[1]

Resumo

O analfabetismo no Brasil ainda se encontra em patamares altíssimos e, diante desse fato, não é possível deixar de discutir o tema. Além dos programas governamentais, de ONGs e de entidades do Terceiro Setor que se preocupam com essa questão, vislumbra-se universidades que, por meio da extensão, se empenham nesse trabalho. Este texto tem por objetivo apresentar uma experiência de alfabetização de jovens e adultos desenvolvida pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) que ocorre por meio da educação não formal. Trata-se do projeto denominado Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos que pertence ao Núcleo de Trabalho Comunitário (NTC) e que utiliza a filosofia freiriana como aporte teórico na formação dos educadores sociais. O trabalho fundamenta-se em autores que discutem as categorias reconhecimento social (Honneth, 2007, 2009) e educação não formal (Gohn, 2008, 2010), Ghanem e Trilla (2008). Utiliza-se como procedimento metodológico entrevistas semiestruturadas com seis sujeitos que frequentam o projeto há mais de um ano. Os dados apontam que as aulas ministradas pelos educadores sociais são primordiais uma vez que oferecem aos alfabetizandos a chance de entrarem em contato com a leitura e a escrita, direito este que lhes foi negado por diferentes fatores. Os jovens e adultos ressaltam que têm a oportunidade de se expressarem e que nada é forçado, isto é, valoriza-se o ritmo e a experiência de vida de cada um, fato este que os faz sentirem-se valorizados e reconhecidos como cidadãos.

Palavras-chave: projeto educação interdisciplinar de jovens e adultos; universidade; reconhecimento social, educação não formal.

Abstract

Due to the fact that the illiteracy rates in Brazil are still very high it is not possible to avoid discussing this issue. Besides official government programs and NGOs´ and Third Sector´s initiatives concerned with this matter it is now possible to foresee universities getting involved through extension programs. This paper aims to present a non-formal educational experience focused on youth and adult alphabetization carried out by the Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP). It is a project of the Community Work Centre (*Núcleo de Trabalhos Comunitários* – NTC) called Youth and Adult Interdisciplinary Education. It uses Paulo Freire´s philosophy as the theoretical basis for the social educators' formation. The work is based on authors that discuss the categories of social recognition (Honneth, 2007, 2009) and of non-formal education (Gohn, 2008, 2010; Ghanem and Trilla, 2008). The methodological procedure used was semi-structured interviews with six subjects that participated in the project for a period of over a year. The data collected suggests that the classes given by the social educators are crucial because it offers the students the chance to get access to reading and writing, which has been denied throughout their lives. The students highlight that they have the opportunity to express themselves and that nothing is forced. In other words, that everyone´s rhythm and life experience is valued. This improves their self-esteem and makes them recognize themselves as citizens.

Keywords: youth and adult interdisciplinary education project; university; social recognition; non-formal education.

Introdução

A educação é condição fundamental para que as pessoas possam participar da sociedade, constituindo assim um direito necessário ao exercício da cidadania. Deste modo, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que "a educação é um direito de

[1]Doutora e mestre em Educação. Graduada em Psicologia e em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia. Docente do curso de Pedagogia da Universidade Nove de Julho e professora colaboradora no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Pedagógicas (PROGEPE) da mesma universidade. E-mail: ligia@uninove.br

todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996 (LDB – Lei 9394) no Título V - Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino - capítulo II - Da Educação Básica - seção V - Da Educação de Jovens e Adultos aponta nos artigos 37 e 38 que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica, nos níveis fundamental e médio e que o poder público deverá promover o acesso e permanência dos jovens e adultos na escola.

> **Art. 37º.** A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
> **§ 1º.** Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.
> **§ 2º.** O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.
> **Art. 38º.** Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.
> **§ 1º.** Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:
> **I -** no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;
> **II -** no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.
> **§ 2º.** Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

A Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos, de 1997, da qual o Brasil é signatário, aponta que:

> [...] a alfabetização, concebida como o conhecimento básico, necessário a todos, num mundo em transformação, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. Existem milhões de pessoas – a maioria mulheres – que não têm a oportunidade de aprender nem mesmo acesso a esse direito. O desafio é oferecer-lhes esse direito [...] A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida [...].(Declaração de Hamburgo sobre educação de jovens e adultos, 1999, p. 23).

Outros documentos tais como a Resolução CNE/CEB nº 1 de 5 de julho de 2000 e o Parecer CEB nº11/2000 – Diretrizes Nacionais para a EJA - também discutem a alfabetização de jovens e adultos e apontam perspectivas para esse novo milênio.

Embora previsto nos documentos legais, uma parcela significativa de jovens e adultos não tem acesso à educação que, por motivos diversos tiveram de abandonar a escola ou nunca a frequentaram.

Erradicar o analfabetismo tem sido a meta dos programas voltados para a alfabetização de jovens e adultos no Brasil. Entre eles podemos citar: o Programa Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos (PBA) implantado em 2003; o Programa Nacional de Inclusão

de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem) que teve início em 2005; a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) ligada ao Ministério da Educação (MEC); e a implantação do Fundeb, que passa a abarcar a EJA.

Mesmo assim, os resultados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE-Censo 2010) apontam que a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade baixou de 13,3% em 1999 para 9,6% em 2009. Essa queda de 3,7% em 10 anos indica que ainda há muito que se fazer para combater esse mal brasileiro.

Além das campanhas governamentais citadas, muitos projetos desenvolvidos em ONGs, em igrejas, em outras instituições do Terceiro Setor e em universidades oferecem a oportunidade de jovens e adultos realizarem um sonho: aprender a ler e escrever.

Esse artigo tem por objetivo apresentar uma experiência de alfabetização de jovens e adultos desenvolvida pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Trata-se do projeto Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos desenvolvido pelo Núcleo de Trabalho Comunitário (NTC). Busca-se responder as seguintes perguntas: A educação não formal atende as necessidades dos alfabetizandos? O projeto Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos desenvolvido pela PUC-SP proporciona o reconhecimento social dos discentes?

Para respondê-las utiliza-se entrevista semiestruturada com seis alfabetizandos, portanto, são as vozes de pessoas que por muito tempo não tiveram voz para lutar por esse direito fundamental que vão delimitar aquilo que vem a se constituir o objetivo central deste texto.

O artigo está dividido em quatro partes. Na primeira parte analisa-se a categoria educação não formal uma vez que o trabalho ocorre extramuros da universidade. Na segunda parte analisa-se a teoria do reconhecimento social de Axel Honneth, pois para se libertar do sofrimento faz-se necessário lutar por reconhecimento; na terceira parte apresenta-se como funciona o projeto Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos desenvolvido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e, na última, as falas dos seis alfabetizandos, sujeitos desta pesquisa.

Educação Não Formal

A educação pode ocorrer em diferentes espaços e a aprendizagem ocorre nas relações que os indivíduos estabelecem com o meio social no qual está inserido. Nesse sentido, além da escola, a educação acontece nas relações familiares mediadas por conversas, jogos,

brincadeiras, programas de televisão e em diferentes espaços públicos como bibliotecas, museus, parques, shoppings centers, cinema, teatro, rua, entre outros.

Dessa forma, os educadores não são apenas os professores das escolas formais, mas também os familiares, os amigos, os atores dos filmes e das novelas, os colegas de trabalho, os vizinhos e demais personagens. Portanto, qual a diferença entre educação formal e educação não formal?

Afonso (1989, p. 78) distingue a educação formal da educação não formal da seguinte maneira:

> Por educação formal entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas. [...] a educação não formal embora obedeça também a uma estrutura e uma organização (distintas, porém, das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto.

Segundo Gohn (2006), a educação formal é aquela desenvolvida nas instituições escolares regulamentadas por leis e organizadas de acordo com diretrizes nacionais. Possuem conteúdos pré-estabelecidos ensinados por professores em ambientes que têm normas e padrões de comportamento. Objetiva a transmissão do conhecimento sistematizado e o desenvolvimento de habilidades e competências, requer local específico e tempo, além de exigir pessoas capacitadas e especializadas, requer organização curricular, disciplina e atividades sistematizadas. Como resultado espera-se que ocorra aprendizagem efetiva e que ofereça certificação e titulação para que os indivíduos possam continuar os estudos. Na educação formal as metodologias são estabelecidas a priori de acordo com os conteúdos determinados pelas leis educacionais.

Ghanem e Trilla (2008, p. 33) definem educação formal como o "sistema educacional" "altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado que vai dos primeiros anos da escola primária até os últimos da universidade".

Para Libâneo (2005, p. 88) "[...] Formal refere-se a tudo o que implica uma forma, isto é, algo inteligível, estruturado, o modo como algo se configura. Educação formal seria aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Nesse sentido, a educação escolar convencional é tipicamente formal [...]".

Porém, o autor salienta que pode existir educação formal em espaços não convencionais, desde que haja intencionalidade, sistematicidade, pois para ele, onde há ensino há educação formal. Cita como exemplo a educação de adultos, a educação sindical, a educação profissional ocorrida fora da instituição escolar, mas, com atributos que caracterizam um trabalho didático-pedagógico. Vê-se, portanto, que a intencionalidade, as regras, o currículo organizado, o local determinado, o professor especializado formam a base

da educação formal. Ela é estabelecida por regras legais que poderão ser substituídas segundo critérios dos órgãos educacionais competentes.

A educação não formal tem conquistado espaço de discussões cada vez mais importantes no cenário educacional. Trata-se de um campo em construção que cresceu, porém, timidamente, no início deste milênio e que ainda carece de pesquisas acadêmicas sobre o tema.

Gohn (2008) esclarece que até os anos 1980 a educação não formal era pouco valorizada tanto pelas políticas públicas quanto pelos educadores. Ela era entendida como extensão da educação formal desenvolvida em múltiplos espaços existentes fora dos muros da escola.

Ainda, segundo a autora, a educação não formal passou a ter destaque nos anos 1990 com as mudanças ocorridas na economia, na sociedade e no mundo do trabalho. Nessa época grande importância foi dada aos processos de aprendizagem ocorridos em grupos e aos valores culturais que articulam as ações dos indivíduos, além de as empresas exigirem aprendizagens adquiridas fora do âmbito escolar.

Além das mudanças citadas acima, órgãos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e alguns estudiosos também foram responsáveis pela proliferação da educação não formal. Em 1990, em conferência realizada na Tailândia, foram escritos dois documentos denominados "Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos" e "Plano de Ação Para Satisfazer Necessidades Básicas de Aprendizagem" baseadas em dados de situações próprias dos países da América Latina e de contribuições oferecidas pelas ONGs no que se referia à educação (Gohn, 2008).

Por meio dos dados obtidos nesses documentos definiram-se as ferramentas essenciais para a aprendizagem e os conteúdos básicos fundamentais que, superavam os conteúdos teóricos e práticos, e englobavam valores e atitudes para viver, sobreviver e desenvolver as capacidades humanas.

Atualmente, muitos cursos de Pedagogia contemplam, na estrutura curricular, a disciplina educação não formal o que denota que essa modalidade de educação vem crescendo e ganhando adeptos. Esse fato ocorreu, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 no art. 1º definiu que a educação "abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais".

Assim, a escola deixa de ser o único espaço reconhecido de formação e de aprendizagem, outros núcleos não formais da sociedade civil e de entidades do Terceiro Setor ganham destaque no que se refere ao processo ensino/aprendizagem.

Para Afonso (1989) compreender a educação não formal leva à necessidade de conhecer a comunidade em que se vai atuar, pois para que se possa valorizar a cultura das pessoas faz-se necessário reconhecer as necessidades e anseios do grupo. Dessa forma, favorece-se a participação, a solidariedade e a socialização dos educandos.

Complementa ressaltando que o caráter voluntário da educação não formal surge como elemento mobilizador, apontando a disposição de participação existente em cada um.

Algumas características, segundo o autor, tornam-se necessárias nos espaços de educação não formal para que se atinjam os objetivos propostos. São elas: ter caráter voluntário, promover a socialização e a solidariedade, visar o desenvolvimento, preocupar-se com a mudança social, favorecer a participação, ter espaços pouco formalizados e pouco hierarquizados, proporcionar a investigação e projetos de desenvolvimento e ter formas de participação descentralizadas (Afonso, 1989, p. 90).

Ghanem e Trilla (2008, p. 33) definem educação não formal como: "[...] toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem e subgrupos específicos da população, tanto adultos como infantis [...]".

Segundo esses autores, a educação não formal se utiliza de diferentes metodologias até mesmo aquelas em desuso na educação formal. Isso ocorre porque ela não tem que se submeter a regras impostas pelo sistema educacional como: currículo padronizado e imposto, normas legais vinculadas ao calendário escolar e à titulação dos professores, caráter não obrigatório que permite a utilização de métodos e recursos que estejam de acordo com a realidade em que se opera.

Libâneo (2005, p. 89), aponta que a educação não formal engloba "aquelas atividades com maior caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas [...]" Cita como exemplo os movimentos sociais organizados no campo e na cidade, os trabalhos comunitários, atividades de animação cultural, os meios de comunicação social, os equipamentos urbanos culturais e de lazer tais como: museus, cinemas, praças, áreas de recreação, entre outros. Salienta que as atividades extracurriculares que promovem conhecimento proporcionado pela escola se encaixam na educação não formal e estão vinculadas à educação formal.

A educação não formal, segundo Gohn (2006) pode ser desenvolvida no cotidiano nas relações sociais com os "outros", pela experiência e em espaços de ação coletivos fora da escola, em locais informais onde há processos de interação e intencionalidade na ação, na participação, na aprendizagem e na transmissão e troca de saberes. A educação não formal abre possibilidades de conhecimento sobre o mundo que rodeia os indivíduos e suas relações sociais.

Em obra publicada em 2010, a autora complementa o conceito de educação não formal e o apresenta como:

> [...] um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e Projetos sociais (Gohn, 2010, p. 33).

Gohn deixa claro que a educação não formal, de forma alguma, substitui ou compete com a educação formal. Pelo contrário, ela se complementa com a educação formal uma vez que tem a possibilidade de articular escola e comunidade com programações e atividades específicas.

A educação formal e não formal, tem caráter intencional e objetivam promover o desenvolvimento e a socialização das pessoas. Portanto, são responsáveis em oferecer condições para que todos os indivíduos possam desenvolver as suas potencialidades e que sejam capazes de responder aos desafios colocados pela realidade.

Vê-se, portanto, que os autores citados definem educação não formal como intencional, onde a relação com o outro tem papel fundamental no processo de aprendizagem, as regras são estipuladas de acordo com o contexto e os conteúdos são ensinados respeitando os limites e as dificuldades dos envolvidos. Por meio dela, vivenciando os fatos que ocorrem ao seu redor, os discentes vão construindo a cidadania e seu processo educativo ocorre à medida que eles devem se adequar aos interesses e necessidades dos demais.

Além disso, a educação não formal fortalece o exercício da cidadania, pois está pautada na igualdade, no respeito e na justiça social. Nesse aspecto, entende-se que os projetos sociais via educação não formal podem cumprir um papel importante na melhoria da qualidade de ensino e na formação acadêmica desde que formulados segundo parâmetros democráticos e emancipatórios.

Dessa forma, ao inserir a universidade nos problemas comunitários possibilita-se o surgimento de novas aprendizagens e de novas pesquisas. Assim, a formação acadêmica será ancorada também em problemas concretos enfrentados no cotidiano e que fazem parte da realidade do Brasil. Isso favorece a articulação entre teoria e prática, binômio este

fundamental na formação do aluno, além de possibilitar que os discentes exercitem a cidadania e que vão incorporando, nessa relação, as aprendizagens que resultaram dos interesses e necessidades de todos.

A participação dos universitários nos projetos sociais deve formar profissionais conscientes e mobilizar diferentes setores da sociedade em beneficio das pessoas, pois eles desenvolvem ações participativas e sentem-se estimulados a produzir projetos coletivos. Com isso, busca-se a melhoria das condições de vida dessas comunidades, além de favorecer a troca de conhecimentos com os indivíduos que se apropriam dos projetos.

Nesse sentido, por meio dos projetos sociais via educação não formal alguns objetivos definidos por Gohn (2010) podem ser alcançados, a saber: Educação para cidadania que engloba: Educação para justiça social; Educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais, etc.); Educação para liberdade; Educação para igualdade e diversidade cultural; Educação para democracia; Educação contra toda e qualquer forma de discriminação; Educação pelo exercício da cultura e para a manifestação das diferenças culturais.

Entende-se que atuar em projetos sociais por meio da educação não formal, possibilita que alunos compreendam a estrutura social, as desigualdades, as raízes da pobreza, e as diferenças culturais. Dessa forma, se conscientizam, aprendem a agir em grupo, reconstroem a concepção de mundo muitas vezes alienada pelo desconhecimento das questões sociais e passam a ter um sentimento solidário com uma determinada comunidade. Também capacita os discentes para o mercado de trabalho uma vez que adquirem conhecimento praticando, além de formá-los para a vida ajudando-os em uma leitura crítica sobre a realidade a sua volta. Além disso, reforça processos de aprendizagem uma vez que os envolvidos realizam atividades que, muitas vezes, não foram discutidas no currículo da educação formal.

Os projetos sociais das universidades devem se preocupar em formar cidadãos éticos, ativos, participativos e que se responsabilizem pelo outro. Portanto, precisam ser emancipatórios; priorizar a mudança social pautando-se em valores que tragam reconhecimento ao ser humano que deles participam. O quadro abaixo permite uma melhor visualização da distinção entre educação formal e não formal sob a ótica de Gohn (2008).

Quadro 1 - Diferença entre educação formal e educação não formal

Questões	Educação Formal	Educação não formal
Quem é o educador?	O professor	O "outro"- fruto da relação educando/educador
Onde se educa?	Nas instituições escolares regulamentadas por lei	Territórios fora da escola
Como se educa?	Em ambientes com regras e padrões de comportamento definidos	Em ambientes interativos
Qual a finalidade?	Ensino e aprendizagem de conteúdos sistemáticos	Capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo

Quais são os atributos?	Requer tempo, local específico e pessoas especializadas	Não é seriada, não determina idade nem conteúdo
Quais os resultados?	Aprendizagem efetiva	Desenvolve uma série de processos

Fonte: Quadro elaborado por Ligia de Carvalho Abões Vercelli com base no livro *Educação não formal e cultura política* (2008) de autoria da Professora Dra. Maria da Glória Gohn.

Axel Honneth e a teoria do reconhecimento social

Busca-se analisar a teoria de Reconhecimento Social sob a ótica de Axel Honneth, pois lutar por reconhecimento é uma das formas de se libertar do sofrimento; as relações intersubjetivas que se estabelecem entre o "eu" e o "outro" é que produzem a realidade social. É o conflito entre ambos que orientarão essas relações e, para o autor, esses conflitos possuem caráter educativo para a sociedade. Assim, ao lutar por reconhecimento por meio dos projetos sociais, as pessoas poderão se defrontar com os conflitos existentes, uma vez que para Honneth (2007, 2009), o reconhecimento é um processo interno, subjetivo.

A luta por reconhecimento proposta por Honneth (2007, 2009) abrange três esferas distintas, porém relacionadas, a saber: a esfera emotiva, a esfera jurídico-moral e a esfera da estima social. A primeira esfera é a emotiva que permite ao indivíduo a conquista da autoconfiança. Para o autor, todas as relações primárias são amorosas uma vez que consistem em relações emotivas intensas entre poucas pessoas, tais como: relações eróticas entre dois parceiros, de amizade e entre pais e filhos. Essa esfera desenvolve-se nos primeiros anos de vida e tem relação direta com os cuidados que o bebê recebe da mãe, permite ao indivíduo confiar em si mesmo, é a esfera necessária para iniciar ou dar continuidade aos projetos de autorrealização.

Para explicar a esfera emotiva, Honneth (2007, 2009) busca fundamentação na categoria de "dependência absoluta" proposta pelo pediatra e psicanalista inglês Donald Winnicott. Esta categoria está vinculada à primeira fase do desenvolvimento infantil, na qual mãe e bebê vivem uma simbiose total, isto é, dependem um do outro para satisfazerem suas necessidades, sendo que a carência do bebê reflete o estado psicológico da mãe, uma vez que houve uma identificação projetiva desde o período gestacional.

Segundo Honneth, o amor é o alicerce da moralidade. Assim, este nível de reconhecimento é responsável pelo desenvolvimento do autorrespeito e da autonomia necessários para a participação do sujeito na vida pública. Nesse sentido, o autor parte da hipótese de que todas as relações amorosas têm como ponto de partida as lembranças inconscientes da relação simbiótica entre mãe e filho.

A segunda esfera é a jurídico-moral pautada nas relações jurídicas baseadas em "direitos" na qual o indivíduo é reconhecido como autônomo capaz de desenvolver sentimentos de autorrespeito. Honneth (2007, 2009) aponta que as pessoas serão capazes de

compreender a si mesmas como sujeitos de direitos quando perceberem que os seus semelhantes também devem possuir os mesmos direitos. (Outro Generalizado)

O autor formulou duas perguntas para explicar a esfera jurídica. São elas: “Como se determina a propriedade constitutiva das pessoas”? e “Como se constitui o sistema referencial valorativo no interior do qual se pode medir o “valor” das propriedades características”? (Honneth, 2009, p. 187).

Para responder a essas questões, o autor busca demonstrar que as sociedades tradicionais se movimentam em torno da concepção de status e que, para obter reconhecimento jurídico, os indivíduos devem ser reconhecidos como membros ativos da comunidade e ocupar uma determinada posição. Porém, ele percebe que na sociedade moderna não é mais permitido ao sistema jurídico oferecer privilégios em função do status de cada pessoa, ao contrário, o sistema jurídico tem por obrigação lutar pelos interesses de todos os membros da sociedade.

Assim, Honneth expõe a forma de reconhecimento de direito da modernidade. Esta nova forma estabelece uma diferença entre “reconhecimento jurídico” e “respeito social”. Por reconhecimento jurídico, o autor entende que todos os indivíduos devem ser reconhecidos como um fim em si mesmo, ou seja, deve-se respeitar a “liberdade da vontade das pessoas”. O “respeito social” demonstra o “valor” de uma pessoa uma vez que este é medido de forma intersubjetiva de acordo com os critérios de relevância adotados por uma determinada sociedade.

Entende-se que a esfera do direito deve reafirmar a autoconfiança adquirida no âmbito familiar para que os sujeitos desenvolvam a autonomia e a individualidade e que sejam capazes de se perceberem como pertencentes a um grupo com necessidades próprias. Nesse sentido, os projetos de inclusão social têm papel fundamental, uma vez que buscam trabalhar com características individuais levando as pessoas a se perceberem integrantes de um grupo e/ou de uma comunidade.

A terceira esfera de reconhecimento é a da estima social ancorada na “solidariedade social”, isto é, o respeito solidário adquirido em uma comunidade que enfatiza os valores da sociedade e permite a realização de projetos que viabilizarão a autorrealização. Para explicar esta esfera Honneth (2007, 2009) salienta que surge um tipo de individualização que não pode ser negada na transição da sociedade tradicional para a sociedade moderna, ou seja, esta esfera de reconhecimento está expressamente vinculada a uma vida em comunidade de tal modo que só será possível avaliar a capacidade e o desempenho dos integrantes de modo intersubjetivo.

Para o autor, o indivíduo desenvolve sua capacidade de valoração à medida que a sociedade perceba que suas aprendizagens e seus conhecimentos foram construídos em função do esforço pessoal. Nesse sentido, Honneth aponta a tensão existente uma vez que existe, por um lado a necessidade de busca individual de autorrealização, e por outro a busca de uma avaliação social da moralidade.

Complementa salientando que as pessoas se percebem reciprocamente como autônomas e individuadas [...] só graças à aquisição cumulativa de autoconfiança, autorrespeito e autoestima, como garante sucessivamente as experiências das três formas de reconhecimento, uma pessoa é capaz de se conceber de modo irrestrito como um ser autônomo e individuado e de se identificar com seus objetivos e seus desejos [...] (Honneth, 2009, p. 266).

A esfera da solidariedade permitirá que o sujeito saia de uma posição egocêntrica e perceba o outro como pessoa merecedora dos mesmos direitos, deveres e responsabilidades. Isso será possível se as esferas emotiva e de direito tiverem cumprido seus papéis a fim de que a autoconfiança e o autorrespeito sejam instalados como parte da personalidade da pessoa. Somente possuindo autoconfiança, autorrespeito, autoestima é que o sujeito se sentirá autorrealizado.

Após exposição das três formas de reconhecimento sugeridas por Honneth vale salientar que para ele os conflitos sociais surgem de experiências morais causados após violação de expectativas de reconhecimento fortemente fixadas em uma das dimensões acima citadas. São essas expectativas que formam a identidade pessoal e quando elas não são satisfeitas, predomina uma experiência moral que cede lugar ao sentimento de desrespeito.

Para que a teoria do reconhecimento adquirisse confiabilidade, Honneth (2009) estipulou uma tipologia negativa para cada esfera do reconhecimento. Para explicar essas tipologias negativas Honneth (2009, p. 214) lança a seguinte pergunta: “como a experiência de desrespeito está ancorada nas vivências afetivas dos sujeitos humanos, de modo que possa dar, no plano motivacional, o impulso para a resistência social e para o conflito, mais precisamente, para uma luta por reconhecimento”?

Com o propósito de responder à questão acima o autor parte de tipos de desrespeito que pertencem à esfera de reconhecimento “amor”. São eles: os “maus tratos”, a “tortura”, o “estupro” e a “violação”. Esses tipos de desrespeito são as mais rudimentares formas de rebaixamento pessoal, pois atingem diretamente a integridade física impossibilitando que o indivíduo conduza o próprio corpo. O autor ressalta que essas formas de humilhação não permitem que os seres humanos desenvolvam a autonomia e a autoconfiança emocional e corporal, uma vez que fere a confiança aprendida por meio do amor causando também

vergonha social. Portanto, não é a integridade física propriamente que é atacada, mas a integridade psíquica, o autorrespeito que cada indivíduo adquire no processo intersubjetivo de socialização e que se origina da dedicação afetiva dispensada pela mãe nos primeiros anos de vida.

A esfera de reconhecimento do "direito" corresponde a forma de desrespeito chamada por Honneth de "privação de direitos" ou "exclusão social". O componente da personalidade diretamente ameaçado diz respeito à "integridade social". Também fere o autorrespeito à medida que a pessoa se sente injustiçada uma vez que sua capacidade de responsabilidade moral foi violada. Os seres humanos sofrem por não conseguirem adquirir os direitos morais e as responsabilidades que uma pessoa necessita para viver plenamente na comunidade.

A esfera de reconhecimento "solidariedade" corresponde à forma de desrespeito da "degradação moral" e da "injúria". Para o autor, a dimensão da personalidade ameaçada é a dignidade o que impede a pessoa de desenvolver uma imagem positiva de si mesmo. Isso ocorre porque os sujeitos ficam privados de utilizar as habilidades adquiridas no decorrer da vida, portanto, está estritamente associada à autoestima. Essa forma de desrespeito fere com a "honra", com a "dignidade" e com o "status" de uma pessoa de modo que ela se sente impossibilitada de conferir um valor social às suas próprias capacidades.

Visto isso, entendemos a importância que tem um projeto social transformador. Ele deve proporcionar o resgate das três esferas do reconhecimento, pois sem autoconfiança a pessoa poderá sentir-se incapaz de se autorrespeitar o que acarretará na imagem que faz de si mesma e, como resultado, o indivíduo não se sentirá autorrealizado. Esse "efeito dominó" poderá trazer consequências devastadoras para a personalidade, pois a pessoa sente-se humilhada e fracassada, fatores esses que a impossibilita de participar de qualquer grupo social.

O projeto Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos desenvolvido pela PUC-SP

Trata-se um projeto pedagógico voltado para uma prática social direta, por meio da **alfabetização de jovens e adultos** nas empresas e nas comunidades. Para cumprir seus objetivos faz uso da filosofia freireana e utiliza-se de uma proposta interdisciplinar. Busca superar a fragmentação do saber e estimular o educando na construção do conhecimento. Segundo a coordenadora, o projeto Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos visa não apenas a alfabetização desse público, mas, principalmente, trabalhar os conteúdos curriculares mínimos propostos para o Ensino Fundamental I e II.

O projeto foi implantado na PUC-SP em 1992, utilizando-se das experiências do Programa Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA). Esse Programa foi

instituído em 1989, pelo então secretário da educação, o professor Paulo Freire durante a gestão de Luiza Erundina na prefeitura da cidade de São Paulo.

O MOVA deixa de existir nos moldes como foi implantado quando Paulo Maluf assume a prefeitura de São Paulo em 1992. Nessa época, houve continuidade ao trabalho na PUC-SP inicialmente com funcionários da instituição que não sabiam ler e escrever. Aos poucos o projeto foi divulgado à comunidade atendendo funcionários de empresas próximas à universidade. Atualmente conta com cinco núcleos.

Cada sala possui por volta de 10 alunos e as aulas acontecem de segunda a quinta-feira com duração de duas horas. As turmas de 5ª a 8ª séries surgiram a pedido dos próprios alunos que haviam terminado a 4ª série. Segundo a coordenadora, os mesmos não se sentiam à vontade na sala regular. Reclamavam que os professores não esperavam o tempo necessário para que eles realizassem as atividades e que não os dava a devida atenção. Além disso, eles eram "vistos" de maneira diferente pelos demais alunos. Esses fatores levaram-nos à evasão da educação formal e o objetivo que eles tanto almejavam [concluir o Ensino Fundamental] não se concretizaria caso o NTC não formasse turmas desse nível de ensino.

A coordenadora ressalta que esses alunos buscam o estudo e, apesar de todas as dificuldades, o fazem com garra, pois querem resgatar algo que, por diversos motivos, lhes foi negado em algum momento: o acesso ao conhecimento. Para eles, não importa o tempo que levarão para aprender, por isso, é impossível a continuidade em uma escola de ensino regular. As turmas de 5ª a 8ª série funcionam à tarde, pois os alunos, em função do trabalho, ficam extremamente cansados, moram longe e têm de acordar muito cedo. Por esses motivos o curso não é oferecido no período da manhã.

Por tratar-se de educação não formal, a universidade não pode certificar. Assim, quando os alunos terminam a 4ª ou a 8ª série do Ensino Fundamental são encaminhados para a escola estadual Marina Cintra para que possam realizar uma prova. Essa avaliação é corrigida por professores dessa instituição e, caso sejam aprovados, os certificados são emitidos pela mesma escola como se os alunos tivessem estudado nessa instituição.

Os educadores sociais responsáveis pela alfabetização de jovens e adultos são alunos do curso de Pedagogia da PUC-SP, porém a coordenadora deixa claro que estudantes de outras universidades podem fazer parte do grupo, desde que participem das reuniões obrigatórias (coletivas e individuais). As primeiras ocorrem às sextas-feiras à tarde; a segunda é marcada pelo próprio educador no dia da semana que for melhor para ele. Ambas ocorrem em uma sala do NTC.

Nas reuniões coletivas discute-se a filosofia freiriana, além de outros autores que abordam temas referentes à leitura e à escrita. Os educadores sociais também devem pesquisar

textos e artigos e levá-los para reflexão com o grupo a fim de articulá-los com a prática pedagógica. Discute-se também as dificuldades encontradas no cotidiano da sala de aula, tanto para eles [educadores] quanto para os alfabetizandos e possíveis formas de solucioná-los. Nas reuniões individuais, o educador social discute problemas específicos de sua turma, esclarece dúvidas e discute as aulas seguintes.

A coordenadora esclarece que o projeto articula ensino, pesquisa e extensão uma vez que as educadoras sociais aprendem os conteúdos necessários na sala de aula da universidade e nos encontros semanais e individuais; devem pesquisar sobre alfabetização de jovens e adultos e fazer a relação teoria e prática pedagógica. Além disso, alunas que já concluíram o curso de Pedagogia e participaram do projeto se interessaram em realizar trabalhos de conclusão de curso (TCC) sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O que dizem os alfabetizandos

Todos os sujeitos entrevistados são naturais da região Nordeste e vieram para São Paulo no início da vida adulta em busca de novas oportunidades de emprego uma vez que no estado natal trabalhavam na roça desde crianças para ajudar a família e, por isso, não tinham como estudar.

Quanto a isso, estudos recentes tais como os de Segovia et al. (2009) e de Castro e Aquino (2008) apontam que o Brasil ainda não conseguiu reduzir as desigualdades socioeconômicas e, por esse motivo, as famílias necessitam que os filhos trabalhem para que possam adquirir renda mínima no final do mês, negando-lhes que vivam a infância e a juventude e, consequentemente, a escolarização.

Cinco deles têm entre 26 e 43 anos de idade e apenas um conta com 60 anos. São casados, têm filhos e possuem renda mensal que varia de um a dois salários mínimo que, atualmente, é de R$678,00. Apenas um alfabetizando é do sexo masculino. Esse fato nos instigou e, então buscamos entender o porquê. Três mulheres relatam que quando pediam para ir à escola o pai não permitia dizendo que “lugar de mulher é em casa”.

Quanto à profissão, um é autônomo, vende sanduíche na rua, três são domésticas, um é zelador e um é caseiro em um sítio. Apenas dois estudaram quando criança, porém nenhum terminou o ensino fundamental I. Um dos alfabetizandos aprendeu a ler com o pai em casa. Ele relatou que a escola era longe e que tinha de trabalhar. Assim, quando sobrava tempo o pai ensinava as “letras”.

Os seis alfabetizandos voltaram a estudar para aprender a ler e a escrever a fim de “lutar” por um emprego melhor e para conseguir autonomia para realizar atividades do cotidiano, e com isso, se sentirem menos constrangidos. Dois alfabetizandos foram

incentivados pelos patrões e um aponta com orgulho que dois dos três filhos já são formados em universidade. Percebemos em todas as falas que, voltar a estudar, significa recuperar a dignidade, ser reconhecido como cidadão e poder lutar por um emprego melhor e/ou por uma vaga que assegure maior remuneração.

Essas falam remetem a Honneth (2007, 2009) quando aponta a forma de reconhecimento de direito denominada "respeito social". Para o autor, o "respeito social" demonstra o "valor" de uma pessoa uma vez que este é medido de forma intersubjetiva de acordo com os critérios de relevância adotados por uma determinada sociedade.

Saber ler e escrever é um critério de relevância de nossa sociedade, portanto, ser capaz de fazer a leitura das palavras faz com que esses alfabetizandos adquiram a autoconfiança e o autorrespeito uma vez que serão vistos de forma diferente pelas pessoas que os rodeiam.

Em todas as falas está implícita a questão da cidadania, da humanização. Nesse sentido, recorremos a Paulo Freire (1987) quando afirma que a educação é um processo de humanização, sem ela o direito de ser humano é negado. Os alfabetizandos entrevistados sabem muito bem o que isso representa, portanto, quando dizem que a educação é tudo estão, de certa forma, recuperando aspectos da cidadania que um dia não lhes foi concedida. Eles procuram, como relata um sujeito, serem vistos de forma "diferente" com respeito e admiração. Eles almejam, como qualquer ser humano, poder ler um livro, escrever uma carta para parentes e amigos, assinar um documento, ler a placa de um ônibus, enfim conquistar a cidadania e o reconhecimento social.

A maioria relata que não sabe ler corretamente. Pode-se dizer que eles desconhecem alguns conhecimentos escolares e que não sabem a leitura das palavras, porém muitos fazem uma "leitura de mundo". Esses alfabetizandos carregam histórias de sofrimento e de dor, de negação da infância e da juventude. Tiveram de trabalhar cedo para ajudar os pais no orçamento doméstico e, com isso viram-se obrigados a abandonar e/ou nunca começar os estudos, além de não poder brincar, passear e se divertir como outras crianças e jovens.

São pessoas corajosas que, depois de adultas e com sentimentos solidificados pela penosa realidade que tiveram de enfrentar, sentam em um banco escolar após um dia exaustivo de trabalho e, no caso das mulheres, com uma jornada que as espera em casa, para recuperar um pouco da dignidade que a realidade lhes roubou.

Em seguida perguntou-se o que mais os motiva a estudar. Nas respostas surge a questão da autonomia, da cidadania, da humanização. Dois alfabetizandos relatam que querem fazer o que todo mundo faz, ou seja, eles querem aprender a ler e a escrever para conquistar os direitos que as pessoas que são alfabetizadas têm. Querem preencher uma ficha sozinhos, ir ao médico, enfim querem ser valorizados.

Um alfabetizando busca obter a carta de motorista e, sem saber ler e escrever, não tem como fazer a prova teórica. Ele diz: “eu não sei nada”. Como não sabe nada se ele disse que sabe dirigir, se tem um emprego, se cuida do filho, se sabe fazer conta de cabeça? Ele quer dizer que não sabe os saberes da escola e isso é esclarecido pelos educadores durante as aulas. Nesse sentido, fica claro como os conhecimentos tácitos, ou seja, aqueles construídos por meio da vivência são menosprezados por nossa sociedade.

Esses alfabetizandos possuem conhecimentos que adquiriram pela dura realidade que enfrentaram e que são tão valiosos quanto os conhecimentos científicos. Eles não têm ideia até o momento que chegam a um curso de alfabetização de adultos que eles sabem “ler o mundo” muito melhor do que muitos que leem as palavras.

Os alfabetizandos foram unânimes em dizer que se interessam por tudo que a educadora ensina. Eles querem aprender para poder participar de diferentes grupos, dar opinião, discutir suas ideias e suas crenças. Essas falas remetem a Paulo Freire (2010, p. 71-2) quando aponta que:

> [...] O analfabeto aprende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente desta aprendizagem. E consegue fazê-lo na medida em que a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. [...] Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas -, mas uma atitude de criação e recriação [...].

O que a professora discute em sala está vinculado às histórias de vida de cada um. Dessa forma, eles aprendem a comparar, a fazer relações, a estabelecer critérios mesmo que ainda não dominem a escrita convencional da leitura e das palavras. Neste sentido, Soares (1998, p. 24) aponta:

> [...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, [...], se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

A alfabetização parte das palavras geradoras. Essas palavras segundo Freire (2010) são carregadas de emoção, pois estão diretamente vinculadas à experiência pessoal e profissional de cada um. São palavras que revelam sentimentos vividos e que tornam o processo de alfabetização mais significativo, pois trabalha coma a subjetividade de todos.

As experiências dos alunos são valorizadas no decorrer das aulas. Quanto a isso, um alfabetizando ressalta: “é bom porque a gente mata a saudade e aprende”. Esse aluno é o único da turma que ainda não conhece as letras, mas para ele falar de sua vida, contar sua história é extremamente significativo uma vez que vive longe da família e dos parentes

próximos. Deixa claro que aprender não significa ler as palavras ou escrever, mas conhecer o funcionamento do mundo.

Outra alfabetizanda salienta que a educadora pede para comparar situações vividas no Nordeste com as vividas em São Paulo. Dessa forma, entende-se que, ao abordar estilos de vida, formas de trabalho, espaço físico, paisagem, história das diferentes regiões, a educadora se utiliza dos círculos de cultura propostos por Paulo Freire para discutir aspectos relevantes e articular as diferentes áreas do conhecimento.

As falas remetem a Gohn (2009, p. 33) quando aponta sobre o trabalho do educador social. Para a autora, os temas devem surgir mediante situações advindas do cotidiano de um determinado grupo, as temáticas têm de ter ligação com a vida cotidiana do grupo [...]".

O incentivo para voltar a estudar parte da família. Vê-se, portanto, a importância e força dessa instituição no processo de aprendizagem e recuperação da autoestima dos jovens e dos adultos. Eles têm por base pessoas com a quais possuem um vínculo afetivo muito forte e que funcionam como sustentação de suas novas construções. Essas falas permitem afirmar que a família tem grande importância tanto no que se refere às relações sociais quanto à vida emocional de seus membros.

O vínculo afetivo é fundamental para o desenvolvimento físico e psíquico, pois nenhum ser humano sobrevive ao desamor. Os afetos servem de critério de valoração positiva ou negativa para as situações do cotidiano, é por meio deles que preparamos nossas ações.

Dois alfabetizandos que não têm a família e/ou familiar que os apoie possuem substitutos que fornecem a base motivadora e emocional para continuarem os estudos. São os afetos dispensados por esses substitutos que fornecem a valoração positiva necessária para que eles prossigam nos estudos.

Os alfabetizandos relatam o orgulho que a família sentiu quando eles aprenderam a ler e a escrever. Novamente apontam que são reconhecidos, que se sentem valorizados e respeitados como cidadãos. Uma aluna menciona que é a terceira de oito irmãos que aprende a ler e a escrever. Aponta como a mãe sente-se orgulhosa diante desse fato uma vez que a maioria dos filhos não pôde estudar. Percebemos que todos os avanços são festejados e que funcionam como mola propulsora para buscarem cada vez mais. Todos relatam a felicidade que sentem depois que se alfabetizaram. Ressaltam que resgataram parte de um direito social que lhes foi negado: a educação. Um alfabetizando faz questão de mostrar que atualmente entende os tempos verbais e que os substantivos têm gênero, número e grau. Ele se sente por "dentro de tudo", muito gratificado. Na realidade, ele percebe que consegue se comunicar melhor e que entende o que as pessoas dizem.

Outro alfabetizando sente-se menos envergonhado porque já aprendeu algumas coisas. Aos poucos vai recuperando a autoestima e sentindo que é capaz de continuar. Uma aluna diz: "parece que a gente cresce". Na realidade ela "cresceu" cognitivamente a ponto de dar conta de suas atividades profissionais sozinha e de verbalizar "sou sabedora comparada com antigamente".

Esses depoimentos remetem a Honneth (2007) quando salienta que o indivíduo se sentirá autorrealizado a partir do momento que recuperar a autoestima, o autorrespeito e a autoconfiança.

Antes de aprender a ler e a escrever os alfabetizandos utilizavam os termos "me sentia mal", "esquisito", "estranho", com "vergonha". É como se eles fossem viajantes que vieram de um planeta diferente do nosso. Não poder ler e escrever as palavras lhes tirou a possibilidade de participação de uma vida social que conferisse status social e que não os colocava no mesmo plano dos demais.

As falas dos alfabetizandos indicam o quanto a esfera de reconhecimento do "direito" descrita por Honneth (2009) foi ameaçada no decorrer de suas vidas. Eles foram privados de um de seus direitos básicos e, com isso, excluídos socialmente. Nesses casos, a "integridade social" foi atingida ferindo também o autorrespeito, por isso essas pessoas se sentiam injustiçadas.

Os relatos também indicam que a esfera de reconhecimento "solidariedade" também foi ameaçada causando a "degradação moral" e a "injúria". Segundo Honneth (2009), quando a dignidade é ferida, a pessoa se sente impossibilitada de desenvolver uma imagem positiva de si mesmo. Esse fato acontece porque elas se sentem incapazes de utilizar as habilidades adquiridas no decorrer da vida, atingindo, assim, a autoestima.

Quando pergunta-se o que eles pretendem fazer no futuro, todos dizem que buscam continuar estudando, fazer cursos para que possam arrumar empregos de melhor remuneração. Essas falas apontam a vontade de vencer e a esperança que cada um carrega consigo. Cada um deles, baseando-se no que sabe fazer de melhor, está resgatando por meio da oportunidade que o projeto oferece o sonho que um dia foram "obrigados" pela vida a deixar para trás. Uma alfabetizanda quer ser professora. Um desejo de menina que visa concretizar por meio de muito esforço, boa vontade e superação. Afinal, segundo a Declaração de Hamburgo a educação de adultos torna-se mais que um direito:

> [...] é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. (Declaração de Hamburgo sobre educação de jovens e adultos, 1999, p. 19).

Diante do exposto, vê-se a importância que a PUC-SP assume para com os jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudar na idade correta. O projeto promove o reconhecimento social o que acarreta em maior autoestima para todos fazendo-os repensar um novo significado para suas vidas.

Além disso, percebe-se que a educação não formal auxilia na aprendizagem do alfabetizando, pois, eles sentem-se seguros uma vez que suas necessidades são respeitadas. As avaliações realizadas buscam observar os conteúdos apreendidos para que se possa retornar, se necessário. Não existe cobrança e o trabalho é realizado de acordo com as dificuldades encontradas pelo grupo.

Considerações finais

Por meio deste texto, objetivou-se apresentar o resultado de uma pesquisa realizada no Núcleo de Trabalho Comunitários (NTC) da PUC-SP referente ao projeto Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos. Foram as vozes dos alfabetizandos que possibilitou uma análise da importância dessa ação.

Por meio das falas, vislumbrou-se o quanto o projeto favorece na autoestima dos sujeitos participantes, pois eles se sentem reconhecidos pela sociedade e se percebem como pessoas de direito uma vez que, sabendo ler e escrever podem participar mais efetivamente dos núcleos sociais, além de poder tomar decisões sem ajuda de terceiros.

Por se tratar de educação não formal, é possível trabalhar no ritmo dos alfabetizandos respeitando o tempo de cada um e valorizando seus aspectos subjetivos. Nesse sentido, esse tipo de educação favorece um aprendizado que não gera angústia, pois os discentes têm clareza que frequentarão o grupo o tempo que for necessário sem as cobranças existentes na escola regular.

Além disso, o projeto prioriza os conhecimentos tácitos dos alunos, ou seja, aqueles adquiridos no decorrer da vida e que são, em primeira instância, os saberes que os identificam enquanto sujeitos, pois neles estão contidas as histórias de vida de cada um e suas singularidades.

Entende-se que as universidades, polos prioritários de ensino, pesquisa e extensão devem desenvolver projetos de educação de jovens e adultos convidando alunos do curso de Pedagogia para participarem dos núcleos de formação para, posteriormente, atuarem como educadores sociais. O projeto apresentado neste texto estabelece a relação com o tripé citado acima, além de favorecer no aprendizado dos futuros professores e minimizar as carências educacionais da maioria de nossa população.

Referências

Afonso, A. J (1989). Sociologia da educação não formal: Reactualizar um objeto ou construir uma nova problemática? In: A. J. Esteves; S. R. Stoer. *A Sociologia na escola.* Porto: Afrontamento.

Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.* Acesso em 15 de Agosto de 2013, de: www.planalto.gov.br

Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996*. Acesso em 15 de Agosto de 2013, de: www.planalto.gov.br

Castro, J. A. & Aquino, L. (Orgs.) (2008). *Juventude e Políticas Sociais no Brasil*. Brasília: Ministro de Estado Extraordinário de Assuntos Estratégicos, Núcleo de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. (1999). V Confintea. Sesi Unesco. Educação do trabalhador nº 1.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (2010). *Educação e mudança.* Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Ghanem, E. & Trilla, J.(2008*). Educação formal e não formal.* São Paulo: Summus Editorial.

_____. (2008). *Educação não formal e cultura política.* São Paulo: Cortez, 2008.

_____. (2009). Educação não formal, educador (a) social e projetos sociais de inclusão social. *Meta: Avaliação*, (1) 1, p. 28-43.

_____. (2010). *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez.

Honneth, Axel (2009). Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed 34.

_____. (2007). *Sofrimento de indeterminação: uma reatualização da filosofia do direito de Hegel.* Tradução Rúrion Soares Melo. São Paulo: Esfera Pública.

Libâneo, J. C. (2005). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez.

Segovia, D.; et al. (2009). *Sociedades sul-americanas: o que dizem jovens e adultos sobre as juventudes.* Rio de Janeiro: IBASE; São Paulo: PÓLIS.

Soares, M. (1998). *Letramento: um tema em três gêneros.* Belo Horizonte: Autêntica.

Vercelli, L. C. A. (2012). *Projetos sociais desenvolvidos em universidades da cidade de São Paulo: mapeamento e análise*. Tese de Doutorado**.** Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paul: Universidade Nove de Julho.

Cruzando fronteiras: o currículo multicultural e o trabalho com as diferenças em sala de aula

Marcos Garcia Neira[1]

Resumo
A diversidade cultural é uma realidade que impõe novas responsabilidades à escola. Longe de constituir-se em obstáculo ou problema, o convívio com as diferenças é uma riqueza. A existência de pessoas com variadas heranças culturais no mesmo espaço obriga a escola a elaborar um currículo que reconheça as diferentes culturas. Em geral, a pertença a um determinado grupo faz-se acompanhar de especificidades que moldam a sua identidade cultural. A compreensão da escola como instituição comprometida com a promoção do acesso à vida pública para todos os seus frequentadores implica no desenvolvimento de uma trajetória curricular que integre e crie espaços para o conhecimento da história de opressão e que potencialize as vozes das culturas sufocadas ou silenciadas, bem como concretize estratégias que combatam eficazmente os preconceitos de todas as ordens. Numa sociedade heterogênea, a imersão nesse currículo é também necessária para os alunos pertencentes aos grupos dominantes. A aquisição de conhecimentos sobre outras culturas lhes permitirá desenvolver atitudes de reconhecimento e respeito. Por essa razão, buscando apoio nos campos conceituais dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico foram elaborados princípios e orientações didáticas que têm subsidiado os professores que atuam nas escolas marcadas pela diversidade cultural. Após experimentação e reflexão, chegou-se à noção de um currículo multicultural, cujas características são apresentadas neste artigo.

Palavras-chave: currículo; cultura; estudos culturais; multiculturalismo.

Abstract
Cultural diversity is a reality that imposes new responsibilities to the school. Far from being an obstacle or problem, the relationship with differences is enriched. The existence of people with varied of cultural heritages in the same space forces the school to develop a curriculum that recognizes different cultures. In general, being part of a particular group is followed by specificities that shape their cultural identity. The understanding of the school as an institution committed to promoting access to public life for all its members implies the development of a curriculum that integrates and create spaces to acknowledge the history of oppression and that empower the voices stifled or silenced cultures as strategies to fight effectively the prejudices of any order. In a heterogeneous society, immersion in this curriculum is also required for students belonging to dominant groups. The acquisition of knowledge about other cultures will allow them to develop attitudes of recognition and respect. For this reason, and seeking support in the conceptual fields of cultural studies and critical multiculturalism, guidelines and didactic principles were prepared to support teachers who work in schools marked by cultural diversity. After experiences and reflection, the idea of a multicultural curriculum was achieved, which characteristics are presented in this article.

Keywords: curriculum; culture; cultural studies; multiculturalism.

Globalização e desafios à escola contemporânea

O terceiro milênio encontrou o mundo convertido em um cenário de expressões plurais onde complexas realidades multiculturais se inserem e entrecruzam em uma ampla diversidade de tradições políticas, étnicas, sociais, religiosas e de gênero. Na Europa, como decorrência da herança de uma sociedade pós-colonial, já se visualizam múltiplas etnias alusivas às ondas migratórias das últimas décadas. Nos países da América do Norte, algo

[1]Doutor e Livre-Docente em Educação. Professor Associado da área de Metodologia do Ensino nos cursos de Graduação e Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brasil. mgneira@usp.br

semelhante ocorre em função dos movimentos migratórios e da constituição heterogênea do seu povo, enquanto na América Latina a explicação é a sua histórica constituição cultural e socialmente diversificada. Assim, a problemática da diversidade cultural e do multiculturalismo[2] constituem um dos grandes temas abertos ao debate na atualidade.

A queda do muro de Berlim e o desaparecimento do bloco comunista geraram, desde os anos 1990, uma significativa transformação nos horizontes da política. Esse período, rico em revoluções e contrarrevoluções envolvendo sociedades urbanas e rurais e em experiências políticas de várias vertentes ideológicas – fascismo, nazismo, social-democracia, populismo, nacionalismo, terceiro-mundismo entre outras –, propagou influências e reações pelo globo. Huntington (1997), em sua visão do choque de civilizações do futuro, entende que o novo quadro impulsionou outras propostas interpretativas, ampliando as fronteiras de conflito do século XXI aos âmbitos culturais delimitados pelas questões religiosas.

Em tal perspectiva, o panorama político internacional se caracterizou pelo desaparecimento da política e reaparecimento das religiões como eixo da interação sociocultural e conflituosa no novo século. McLaren (2000) acrescenta às motivações religiosas as posições de classe, etnia e gênero como fatores que aumentam a fervura das relações. Atentos a toda movimentação, os teóricos dos Estudos Culturais[3] têm argumentado que os espaços de conflito se direcionam cada vez mais às fronteiras das diferenças culturais como âmbitos de negociação social e política que substituem os confrontos predominantes no pós-guerra. Nesses tempos, descobre-se que os dilemas representados anteriormente pela oposição ideológica capitalismo/comunismo estão em toda parte. Os sonhos de consenso e homogeneidade culturais dos colonizadores há muito se extinguiram.

No nível econômico, os processos de globalização crescente geram uma série de modificações decisivas em escala planetária com a consolidação de dinâmicas mundiais de intercâmbio de imagens, pessoas e ideias. A economia neoliberal de mercado globalizado e o ciberespaço marcam os parâmetros do mundo atual do mesmo modo que a expansão colonial europeia e a penetração do capitalismo desafiaram as fronteiras geográficas e culturais do mundo ocidental no final do século XIX. A reestruturação da economia mundial, somada ao

[2]Segundo Kincheloe e Steinberg (1999), o multiculturalismo surge como fenômeno de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior dos países dominantes do hemisfério norte, para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo representa um importante instrumento de luta, pois transfere para o terreno político a compreensão da diversidade cultural.

[3]"O surgimento de análises que passam a integrar um conjunto identificado como Estudos Culturais é resultante de uma movimentação teórica e política que se articulou contra as concepções elitistas e hierárquicas de cultura [...] Naquelas tradições, 'cultura' e 'civilização' estavam em oposição. Aquilo de que a palavra 'cultura' dava conta constituía algo qualitativamente superior ao que seria proporcionado pelos ditos 'progressos da civilização'" (Costa, 2010, p. 136-137).

impacto dos meios de comunicação e à generalização do acesso à informação, desencadeou tendências globais com forças complementares mas também contraditórias.

Na visão de García Canclini (2008), ao mesmo tempo em que coincide com a expansão dos mercados, a potencialidade econômica das sociedades e a globalização estreitam também a capacidade de ação dos estados nacionais, dos partidos, dos sindicatos e políticos clássicos. Empregando a ideologia da abertura comercial e da desregulação da economia, o que surgiu foi um novo e precário mundo do trabalho.

A globalização das indústrias culturais em nível mundial fomentou a homogeneização do consumo e da cultura, ultrapassando fronteiras nacionais cuja identidade e cuja esfera de atuação estão em permanente processo de redefinição nos espaços territoriais onde os limites geográficos nacionais se diluem na constituição de mercados globais. Produtos culturais como a música, o cinema, a publicidade ou as novelas e seriados televisivos configuram os referentes audiovisuais das novas gerações, que os consomem em grande medida, para além das fronteiras nacionais.

García Canclini (2008) explica que a globalização exige o lucro em todas as suas atividades; impõe a uniformização dos seres humanos, em que todos devem ser iguais e vestir-se da mesma forma; e impõe normas de comportamento, valores morais, ideologias e padrões estéticos e éticos. É importante para a globalização do lucro destruir as culturas nacionais, bem como as culturas locais a qualquer custo, nem que para isso milhares de pessoas agonizem. Ao destruir suas culturas, destroem as próprias identidades.

> A relativa unificação globalizada dos mercados não se sente perturbada pela existência de diferentes e desiguais: uma prova é o enfraquecimento destes termos e sua substituição por estes outros, inclusão e exclusão. O que significa o predomínio deste vocabulário? A sociedade, antes concebida em termos de estratos e níveis, ou distinguindo-se segundo identidades étnicas ou nacionais, agora é pensada com a metáfora da rede. Os incluídos são os que estão conectados; os outros são excluídos, os que veem rompidos seus vínculos ao ficar sem trabalho, sem casa, sem conexão. (García Canclini, 2009, p. 92).

Em consequência, inclusão e exclusão constituem-se atualmente em elementos-chave nas políticas de identidade, delimitadas especificamente a partir das dinâmicas identitárias. Nesse sentido, o consumo de produtos culturais passou a ser fundamental na criação de mecanismos que regulam a integração ou a exclusão dos membros de uma comunidade. A globalização dos alimentos, música, esportes, formas de lazer, programas de televisão e demais produtos culturais fomentam o espelhamento da construção artificial de uma "comunidade imaginária" em nível global e de referenciais culturais aparentemente universais no marco de um projeto econômico único em um mundo globalizado de recursos econômicos e culturais desiguais (Anderson, 1993). O desenvolvimento da ideia de civilização universal vinculada ao conceito de nação viabiliza a argumentação de que o neoliberalismo e o

ciberespaço estão orientando o processo de construção de um ideário cultural universal a nível planetário.

A contrapartida desta dinâmica homogeneizadora das últimas décadas é, paradoxalmente, o surgimento de uma tendência paralela de fragmentação que se manifesta em uma reivindicação da diversidade. Diante dos projetos culturais de homogeneização em torno de uma norma monocultural hegemônica, a afirmação das diferenças se expressa em termos plurais a partir de distintas instâncias religiosas, políticas, estéticas, étnicas ou de gênero. Dessa perspectiva, a diversidade cultural se manifesta como expressão dinâmica de significados construídos de forma diversa em contextos específicos. É por isso que as políticas de identidade são a chave no processo de construção de identidades coletivas que partem do reconhecimento da diversidade.

Segundo McLaren e Giroux (2000), novos movimentos sociais surgidos a partir da década de 1970 e várias políticas atuais se sustentam a partir do paradigma da diferença e do desenvolvimento de políticas de identidade, refletindo no incentivo à igualdade de oportunidades ou ações afirmativas para minorias, mulheres, migrantes, idosos, crianças e afrodescendentes nos últimos anos. Os marcos referenciais da diversidade cultural a partir da construção de identidades coletivas diferentes e às vezes contestadas converteram-se em um dos eixos das dinâmicas sociopolíticas do mundo na atualidade.

Os significados das diferenças culturais se constroem conforme as circunstâncias políticas, sociais e culturais. Com impactos desiguais em função do marco da cultura política e civil, história e reconhecimento de diferenças existentes em cada sociedade, as diferenças se constituiriam a partir dos eixos de Estado-nação, religião e etnia. McLaren (2000) expande esse grupo para todos aqueles que em determinados espaços sociais compõem as minorias e grupos subjugados que se encontram desprovidos de poder. Em todos os casos, as representações culturais que envolvem o outro incorporam essa dinâmica de construção da identidade a partir das chamadas de inclusão e exclusão da comunidade imaginária que sustenta a identidade assumida (Anderson, 1993). A imagem do outro se consolida a partir da representação[4], mediante múltiplos dispositivos simbólicos cujos registros não somente enunciam, como também reafirmam as diferenças, embora algumas colocações veiculadas pelo senso comum apresentem as identidades como fruto da construção dos próprios grupos de migrantes, mulheres, homossexuais, afrodescendentes etc.

A descolonização e os processos culturais que emergiram no seu interior questionam há décadas a primazia do modelo hegemônico ocidental do homem branco, macho, europeu,

[4]A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando cada pessoa como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que o homem e a mulher dão sentido à experiência e àquilo que são (Woodward, 2000, p. 17).

heterossexual e cristão como o sujeito único do pensamento político universal. Ao questionar a autoridade do pensamento masculino ocidental, os movimentos sociais dos direitos civis, as feministas, os ambientalistas, os sem-terra, os sem-teto, o poder negro, a comunidade gay, os movimentos de descolonização, além de outras forças sociais destacam a complexidade das relações hierárquicas de poder que podem sustentar-se na suposta pluralidade das diferenças.

O desafio do século XXI é o pleno exercício dos direitos humanos com a garantia do princípio da igualdade a partir do reconhecimento da diversidade, ou seja, a equidade. Nessa perspectiva, Sousa Santos (1997) convida a refletir sobre o exercício dos direitos humanos universais no mundo globalizado e a implicação do conceito de cidadania em sociedades nas quais atuam poderosos mecanismos excludentes postos em ação por setores crescentes, vitimando parcelas cada vez maiores de minorias sem direito à cidadania.

O ponto a ser ressaltado, no presente momento, é o da visibilidade crescente de diferentes identidades em diversos contextos que até pouco tempo procuravam preservar-se à mistura. O reconhecimento da diversidade existente e a atuação de forma plural a partir da constatação das diferenças de classe social, etnia, idade, local de moradia, gênero, religião ou trajetória escolar permitem abordar a complexidade social e cultural da sociedade atual. Ao evitar pressupostos universalistas da experiência humana, abrem-se horizontes às identidades sociais e culturais particulares. O embate com a falsa ideia de homogeneização elaborada pelo mercado facilita a identificação, em cada momento e contexto concreto, das iniciativas de subjetividade coletiva que surgem a partir do reconhecimento de identidades específicas. Nesse sentido, a eclosão de propostas que levam em conta a necessidade de construção de sociedades mais plurais e democráticas, "corrigindo injustiças" contra identidades específicas, tem gerado modificações nas políticas educacionais.

A institucionalização do discurso[5] do direito à educação escolar e à igualdade de oportunidades de acesso à escola, ao lado de outras políticas públicas, pretende responder positivamente ao multiculturalismo crescente. Muito embora a expansão do atendimento à população seja um aspecto louvável, Leite (2001) e Formosinho (2007) denunciam que a progressão geométrica do número de vagas representou tão somente a reprodução do mesmo ensino para todos indistintamente. Na ótica de García Canclini (2009), esse processo é decorrente do utópico projeto da modernidade ilustrada, obviamente não realizado, que pretendia garantir que as manifestações julgadas mais valiosas fossem conhecidas e compreendidas por todas as sociedades e todos os setores. A nova demanda social repercutiu

[5]Seguindo o raciocínio de Costa (2000), empregamos os conceitos de discurso, linguagem e narrativa com sentido similar, significando instâncias instituidoras de representações e significados que vigoram e têm efeitos de verdade.

sobre a população escolar, fazendo avolumar-se a contradição já existente entre a cultura[6] historicamente privilegiada pelo currículo[7] e as culturas dos alunos. A situação ganhou maior visibilidade a partir do ingresso na escola dos filhos dos grupos até então dela excluídos. Stoer e Cortesão (1999) acentuam que o aumento do número de alunos tem sido acompanhado de um acréscimo da diversidade nas instituições escolares. Públicos antes não escolarizados, de distintas origens sociais e culturais, começam progressivamente a constituir-se como uma parcela importante do corpo discente. Silva (2000) constata que a ampliação da heterogeneidade da população escolar desencadeou um problema curricular concretizado no constante enfrentamento com o outro. "O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente" (p. 97). Enfim, o outro, agora, está ao lado.

Procurando minimizar o problema, ao menos em caráter oficial, a política curricular brasileira vem atentando às questões da diversidade cultural. Para além da produção de documentos norteadores (Brasil, 2007a), a legislação reivindicou alterações curriculares significativas, tendo em vista o reconhecimento do patrimônio cultural de grupos minoritários (Brasil, 2007b); e um amplo conjunto de iniciativas,[8] quer seja na esfera municipal, estadual ou federal, gradativamente vem sendo posto em prática. O estopim dessas medidas pode ser atribuído ao confronto entre a realidade desajustada dos currículos monoculturais das escolas e os efeitos do progressivo multiculturalismo da sociedade. O desajuste, aliado aos ideais democráticos que passaram a orientar as políticas educativas e que assumiram o princípio da "escola para todos", evidenciou a necessidade de analisar o currículo e nele intervir diante das condições que oferece aos novos estudantes. De fato, quando a educação escolar é considerada um bem público, justifica-se a exigência de que todos sejam seus beneficiários e, se não forem todos, que se questione a razão de tal improcedência.

Caracterizando a situação do ponto de vista das práticas educativas desejadas, pode-se dizer que a ideologia democrática começou a apontar para a necessidade de se desenvolver situações pedagógicas que, em substituição à cultura do silêncio, fizessem ecoar as vozes das minorias (Giroux, 2006). Ao mesmo tempo, o princípio da igualdade de oportunidades veiculado

[6]A concepção de cultura aqui adotada provém dos Estudos Culturais. Para García Canclini (2009), a cultura conecta quatro tendências: a instância em que cada grupo organiza sua identidade; instância simbólica da produção e reprodução da sociedade; de conformação do consenso e da hegemonia; e como dramatização eufemizada dos conflitos sociais.

[7]Para Silva (2007), o currículo é produto da construção discursiva e social, é texto, território de disputas e *locus* de formação de identidades sociais. Na ótica de Moreira e Candau (2007), as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, os conhecimentos escolares, os procedimentos e relações sociais que conformam o cenário escolar, os conteúdos ensinados e aprendidos, as transformações desejadas nos alunos, os valores que desejamos inculcar e as identidades que pretendemos construir.

[8]Dentre as iniciativas mais comuns, destacam-se o transporte escolar subsidiado, refeições, material escolar, programas nacional e estaduais do livro didático, políticas de educação inclusiva etc.

em termos não só de acesso à educação escolar mas também de sucesso tornou evidente que já não basta a matrícula de crianças, jovens e adultos provenientes de grupos sociais, culturais e econômicos diversos, é necessário intervir de modo a democratizar as condições de sucesso.

As investigações que se debruçam sobre o tema enviam para o currículo parte da responsabilidade pelo não cumprimento do princípio da equidade escolar e propõem que, nesse domínio, se encontre meios de solução. Como lembra Carvalho (2004):

> [...] a escola e o currículo são práticas sociais que têm papel relevante na construção de conhecimentos e de subjetividades sociais e culturais. Aprende-se na escola a ler, escrever e contar, tal como se aprende a dizer "branco", "negro", "mulher", "homem". (p. 59).

Na análise do autor, as pesquisas sobre o currículo "têm emprestado relevância à crítica dos saberes escolares [...] e às implicações do conhecimento escolar na formação de identidades, e, portanto, ao papel da escola como produtora de singularidades" (Carvalho, 2004, p. 61).

> No momento atual, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje. (Candau, 2008, p. 16).

Se aceitarmos que a escola, como instituição a serviço do bem público (ou do bem do público), tem que se adequar ao princípio da igualdade no acesso e permanência, isto significa dizer que o projeto de manutenção do *status quo* que a vem caracterizando desde o seu surgimento, por meio da garantia dos seus serviços a determinados grupos, precisa urgentemente ser substituído. Diante da demanda, a escola parece pouco à vontade. O desconforto tem sido atribuído à tentativa de reproduzir os objetivos e práticas de uma escola para poucos, à escola para todos.

Moreira e Candau (2003), Torres Santomé (2003), Canen (2008) e muitos outros suspeitam que na maioria das vezes o discurso da igualdade é traduzido pela oferta de um só currículo, aquele em que predominam os significados culturais dos grupos favorecidos. Pragmaticamente, é a visão que parece predominar. Se considerarmos que a experiência escolar privilegia a cultura hegemônica, as pessoas oriundas dos setores economicamente privilegiados da população encontram na escola as melhores condições de sucesso. O acesso ao mesmo ensino faz com que os estudantes de origem desprivilegiada saiam em desvantagem ou, como detectou Martinez (2008), "destorçam as coisas da maneira oposta" (p. 129) ou pressionem por espaço para que seus conhecimentos sejam reconhecidos como legítimos (Apple & Buras, 2008). Isso demonstra que a alentada igualdade na escola está focada no sentido de uniformização e jamais numa igualdade no sentido crítico.

Candau (2002) pondera que tratamento igual não significa tratamento que uniformiza, desrespeita, padroniza e apaga as diferenças. O que se deseja é uma igualdade pautada no

diálogo[9] entre os diferentes, que explore a riqueza oriunda da pluralidade de tradições e culturas. Enquanto a diversidade cultural for um obstáculo para o êxito escolar, não haverá respeito às diferenças, mas produção e reprodução das desigualdades.

Se o aumento da demanda não inspirou de imediato uma reconfiguração dos currículos visando incluir as experiências de vida dos novos alunos, nestes tempos em que os princípios neoliberais instalaram-se também no interior da escola (Silva, 1994, 1996; Gentili, 1996; Apple, 1999, 2003, 2006; Torres Santomé, 2003), é ilusório aguardar que o reconhecimento e a valorização das variadas formas pelas quais os diferentes grupos manifestam sua cultura sejam tranquilamente assumidos como princípios curriculares. Há que lutar. "Pode-se resistir a estas ideologias neoliberais a partir da própria escola, ao estreitar sua colaboração com todos os coletivos sociais que tentam frear o avanço do pensamento único" (Torres Santomé, 2001, p. 77).

De diversas maneiras, o assunto tem marcado presença na agenda dos debates acadêmicos, gerando polêmicas entre os defensores de diferentes teorias do currículo, e nas pautas das políticas educacionais, sobretudo daqueles setores mais comprometidos com a ampliação dos espaços à participação cidadã. Assim, reconhecer e valorizar a cultura experiencial dos alunos parece ter se transformado em um dos aforismos que atravessam o discurso pedagógico recente. Nos últimos tempos, expressões como "escola para todos", "educação inclusiva", "respeito à diversidade cultural", "valorização das culturas", entre tantas outras, estão presentes na mídia, nos textos legais, artigos científicos e, como não poderia deixar de ser, nos pronunciamentos de uma parcela dos professores.

Se, por um lado, o discurso pedagógico mais amplo parece reconhecer a configuração multicultural da sociedade contemporânea, por outro, o currículo posto em ação em muitas escolas segue monocultural. Fala-se muito em igualdade, mas o que ocorre no cotidiano escolar, na maioria das vezes, é a aplicação do discurso da igualdade como armadilha social, o que nos leva a buscar o desafio de uma escola igualitária pautada em novas pedagogias influenciadas pelo multiculturalismo. A fim de vermos contemplada a diversidade, as diferenças, além de valorizadas e reconhecidas, precisam dialogar entre si. O diálogo é a pré-condição para que o outro presente na escola (e na sociedade) possa ser aceito e para que todos compreendam a perversidade do processo que constitui o diferente como inadequado ou pior, independentemente de seu credo, etnia, gênero ou classe social.

As tentativas de construir uma escola democrática têm como ponto de partida a compreensão do contexto, das coisas do mundo e do próprio currículo, transformados em

[9]Adotamos a concepção de diálogo enquanto processo dialético-problematizador apresentado por Freire (2005). Através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação. O diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo.

objetos de estudo passíveis de leitura e interpretação. Não raro, os trabalhos que se debruçam sobre o assunto apoiam-se na produção teórica dos Estudos Culturais. Todavia, um projeto democrático para a instituição educativa requer também a abertura para incluir os conhecimentos produzidos pelos grupos minoritários. Comumente, as intervenções promovidas com essa finalidade buscam inspiração no multiculturalismo, tendo em vista seu interesse em propor alternativas fundamentadas.

O currículo multicultural

O primeiro passo na direção da hibridização já foi dado. Há muito que o currículo em vigor em grande parcela das escolas sofre questionamentos, dado seu tratamento privilegiado aos elementos provenientes da cultura dominante (Gimeno Sacristán, 2001; Garcia, 2001; Hall, 2003; Silva, 2003). A alternativa vislumbrada por Moreira (2001), Pereira (2004) e Sousa Santos (2007), ao menos por enquanto, é a inserção e problematização no currículo daqueles conhecimentos advindos das culturas subordinadas, a chamada educação multicultural.

Ao analisar o caráter multicultural de nossa sociedade em processo de globalização e como as questões das diferenças de classe social, gênero, etnia, orientação sexual, cultura e religião se expressam em diferentes contextos sociais, Moreira (2001) refere-se à educação multicultural como a "sensibilidade para pluralidade de valores e universos culturais no interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades" (p. 66). Ângelo (2002) entende que a educação multicultural "pode ser um dos instrumentos pedagógicos sociais para construir as relações interculturais baseadas no diálogo entre as culturas" (p. 39). Por sua vez, Willinsky (2002) reivindica uma educação multicultural que conteste as linhas divisórias e a importância da diferença, que não aceite as divisões entre os seres humanos como um fato da natureza, mas como uma categoria teórica produzida por quem está no poder.

A educação em uma perspectiva multicultural crítica não só valoriza e reconhece as diferenças, como também assegura a diversidade cultural, superando processos discriminatórios, opressão, injustiça social e naturalização das diferenças, apontando focos de resistência e de construção da identidade cultural.

Considerando que toda decisão curricular é uma decisão política e que o currículo pode ser visto como um território de disputa em que diversos grupos atuam para validar conhecimentos (Silva, 2007), é lícito afirmar que, ao promover o contato com determinados textos culturais, o currículo, além de viabilizar o acesso e uma gradativa compreensão dos conhecimentos veiculados, influencia as formas de interpretar o mundo, interagir e comunicar ideias e sentimentos.

Como campo de luta pela significação e afirmação de identidades, não raro, os currículos são transformados em espaços genderizados, classizados e racializados. Quando colocam em circulação representações de mundo que afirmam uma sexualidade "natural", uma classe abastada "merecedora de sua condição" e uma etnia "padrão", não apenas validam seus pressupostos, como instituem identidades e diferenças. Os discursos presentes nesses currículos afirmam a feminilidade desejada, a masculinidade adequada, a classe social digna e a etnia verdadeira, renegando qualquer outra possibilidade.

Corazza (2010) julga que o interesse de objetivar padrões comuns não é inocente.

> Devido ao seu caráter unificador, esses padrões operam como perversos instrumentos para conceder ou negar recursos, recompensar ou castigar instituições, aprofundar as divisões existentes, reforçar as desigualdades, discriminar ou suprimir as vozes e histórias dos diferentes. (p. 106).

Ora, se quisermos corresponder às demandas da contemporaneidade e adotar a inclusão, justiça, diálogo, reconhecimento, diferença e equidade como princípios pedagógicos, temos que romper com o continuísmo que asfixia as propostas escolares, adotar os temas culturais como objetos de estudo (Torres Santomé, 1998) e desenvolver currículos multiculturalmente orientados.

Em sua contestação das pretensões modernas que caracterizam os currículos tradicionais, os Estudos Culturais e o multiculturalismo crítico não apontam nenhum caminho perfeccionista, salvacionista ou progressista. Eles não se arrogam a pretensão de oferecer a interpretação mais coincidente com a realidade. "Não constituem uma doutrina geral sobre o que é 'bom ser', nem um corpo de princípios imutáveis do que é 'certo fazer'" (Corazza, 2001, p. 56). No campo curricular, não oferecem nenhuma proposta de modificação dos comportamentos ou sentimentos calcada em ideais regulatórios, contentam-se com problematizar a cultura em que vivemos e o tipo de subjetivação promovida pela experiência escolar.

Ao adotar os compromissos políticos dos Estudos Culturais e pedagógicos do multiculturalismo crítico, é possível compreender o currículo como artefato, fruto dos discursos, não possui nenhuma propriedade essencial ou originária. Só existe como resultado de um processo de produção histórica, cultural e social (Silva, 2007). Afinal, nenhum currículo é dotado de uma identidade prévia, original. Sua identidade é construída a partir dos aparatos discursivos e institucionais que o definem como tal. "Deriva daí que um currículo não pode, nem deve, ser tomado 'ao pé da letra', porque este 'ao pé...' não existe. O que existe é a equivocidade do querer-dizer de um currículo, fornecida por suas significações constantemente diferidas" (Corazza, 2001, p. 12).

O currículo multiculturalmente orientado procura impedir a reprodução consciente ou inconsciente da ideologia dominante, presente, por exemplo, nas propostas que deixam de

questionar as relações de poder que perpassam a produção e reprodução dos artefatos culturais. O currículo multicultural tem como pressuposto básico a recorrência à política da diferença por meio da valorização das vozes daqueles que são quase sempre silenciados (Giroux, 2008). Trata-se de um apelo para que se reconheça que nas escolas, assim como na sociedade, os significados são produzidos por experiências que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo.

> Se a cultura escolar é, em geral, construída marcada pela homogeneização e por um caráter monocultural, inviabilizamos as diferenças, tendemos a apagá-las, são todos alunos, são todos iguais. No entanto, a diferença é constitutiva da ação educativa. Está no "chão", na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada. Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la. (Candau, 2008, p. 25).

O currículo multicultural prestigia, desde seu planejamento, procedimentos democráticos para a decisão dos temas que serão estudados e das atividades de ensino. Valoriza a reflexão crítica sobre práticas sociais do universo vivencial dos alunos para, em seguida, aprofundá-las e ampliá-las mediante o diálogo com outras vozes e outras manifestações. No currículo multicultural, a experiência escolar é um terreno aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência da diversidade de expressão dos variados grupos sociais. É um campo de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, interpretação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas.

O estudo de Canen e Oliveira (2002) demonstrou que uma orientação multicultural para o currículo:

> [...] valoriza a diversidade e questiona a própria construção das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como "diferentes" no seio de sociedades desiguais e excludentes. (p. 61).

Os Estudos Culturais e o multiculturalismo crítico promovem as vozes dos professores, analisam criticamente as relações de poder entre as culturas e seus sujeitos, rompem com o preconceito de ideias sobre as condutas e decisões dos alunos e comparações entre eles e suas culturas, a hierarquização e dicotomização (global/local e científico/senso comum), valorizam as posturas reivindicatórias em oposição ao modelo neoliberal de formação da cidadania que exalta o consumidor; criticam a essencialização, o etnocentrismo e a naturalização do currículo fundamento pelo discurso tecnicista e o modelo de cultura universal, desafiam a formação de uma identidade única que não distingue a pluralidade de identidades e diferenças dos sujeitos e valorizam as lutas pela equidade educacional (Moreira, 2001; Candau, 2005).

O currículo multicultural promove entrecruzamentos culturais e superação de processos discriminatórios pela reflexão crítica e multicultural do professor. O que se espera é a organização

e desenvolvimento de encontros letivos nos quais os alunos sejam convidados a refletir sobre a própria cultura, o patrimônio disponível socialmente e a bagagem veiculada por outros grupos.

Nos dizeres de Mizukami (1986), "a educação se dá, enquanto processo, em um contexto que deve necessariamente ser levado em consideração" (p. 94). A educação, segundo a autora, é uma pedagogia do conhecimento, e o diálogo a garantia desse ato de conhecimento. Sendo assim, o currículo multicultural deve comprometer constantemente os alunos com a problemática de suas situações existenciais. Evidentemente, isso implica na busca permanente pela explicitação das possibilidades e limites oriundos da realidade sociopolítica, cultural e econômica enfrentada pelos cidadãos no seu cotidiano, que condiciona e determina a construção, permanência e transformação dos conteúdos culturais.

O currículo multicultural tenciona posicionar os estudantes como sujeitos da transformação social e contribuir com a construção de uma sociedade mais democrática e justa. Esse currículo prioriza a construção de práticas atentas à pluralidade de identidades dos alunos, assim como enxerga a escola como espaço-tempo de formação sensível à diversidade (Candau, 2003).

Consequentemente, a prática pedagógica deve articular-se ao contexto de vida comunitária; apresentar condições para que sejam experimentadas e interpretadas as formas como a cultura é representada no cenário social; ressignificar as práticas sociais conforme as características do grupo; aprofundar os conhecimentos acerca do patrimônio cultural; e ampliar os saberes dos alunos a respeito das temáticas estudadas.

O currículo multicultural pretende fazer "falar", por meio do estudo das manifestações, a voz de várias culturas no tempo e no espaço, além de problematizar as relações de poder explícitas e implícitas. Nesse prisma, pode ser concebido como terreno de luta pela validação dos significados atribuídos às práticas sociais pelos diversos grupos, visando à ampliação ou conquista de espaços na sociedade.

Sob influência dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico, o currículo multicultural é concebido como espaço-tempo de encontro das culturas, construção de identidades e diferenças, questões de discriminação e preconceitos étnicos, de gênero, orientação sexual, habilidade ou padrão corporal, entre outros; possibilita uma leitura dos grupos de pequena representação, hierarquizados pelos sistemas hegemônicos – econômico, político, social e cultural – diferenciados pelas suas atitudes e interesses; intenta identificar a opressão e a subalternização de culturas e sujeitos, erros históricos no processo de formação identitária dos negros, da mulher, dos homossexuais, dos pobres, dos deficientes e daqueles vistos como incapazes, molengas, fracos, lerdos etc. (Canen, 2007, 2009; Candau, 2002, 2005).

Cumpre também a função de expor as hipóteses ingênuas que normalmente permeiam as ressignificações sofridas por uma prática social qualquer. Se o que se pretende é formar cidadãos para uma sociedade menos desigual, como não debater as questões de gênero presentes na trajetória de alguns artefatos da cultura? Ou as questões de classe e etnia que marcaram certas manifestações? Como não indagar as questões de classe, gênero, cultura e etnia incrustadas em tantos discursos preconceituosos? Kincheloe e Steinberg (1999) alertam que a carência de atividades que proporcionem a análise dos artefatos existentes fará persistir a cegueira cultural que impede o reconhecimento das relações sociais do mundo vivencial.

A pedagogia que caracteriza o currículo multicultural dá visibilidade à gênese e ao desenvolvimento contextual das práticas sociais. Seguindo as recomendações de Torres Santomé (1998) e Giroux e Simon (2005), as revelações preparam o ambiente para a desconstrução dos significados implícitos nos discursos que desqualificam certas manifestações pertencentes à cultura popular. Quando o processo de construção das expressões pejorativas dirigidas à cultura subjugada vem à tona, é possível tomar consciência de que certas formas de expressão são vistas a partir de estereótipos e das influências geradas pelas relações de poder. Comumente, o patrimônio pertencente aos grupos dominantes é exaltado enquanto as práticas oriundas dos grupos subordinados são desqualificadas. Apple (2003) explica que a desigualdade não é um simples preconceito ou fenômeno cultural, outrossim, baseia-se na forma pela qual certos grupos se localizam econômica e politicamente na sociedade.

Kincheloe e Steinberg (1999) recomendam que se desenterrem os conhecimentos subordinados, pois a história da subordinação foi propositadamente enterrada ou disfarçada. Seus conflitos e opressões foram perdidos sob uma estrutura teórica dominante, erradicada por uma triunfante história de ideias ou, talvez, seus conhecimentos tenham sido desqualificados e considerados primitivos, por não estarem à altura das definições dominantes do que se reconhece como científico, correto ou benéfico. As manifestações dos culturalmente diferentes coincidem com este último significado, já que a cultura dominante os considerou estranhos, curiosos, indignos de lógica, primitivos, exóticos e subalternos.

O currículo multicultural exorta a cultura dominante a interromper a supressão do papel do conflito na história e, para tanto, toma emprestada a genealogia arqueológica[10]

[10]O filósofo alemão Nietzsche referia-se à genealogia como sua forma de estudo: analisar a evolução dos conceitos morais, suas origens e os modos como eles evoluíram. A arqueologia é o termo utilizado por Foucault (1981) na obra "As palavras e as coisas". Nela, o autor desenvolve um método próprio de investigação e análise exaustiva dos documentos de época que procuram as regras do pensamento e as suas limitações. Para o filósofo francês, cada momento histórico produz o seu conjunto de verdades e falsidades que se materializam nos discursos e nas relações sociais. Aquele que fala é quem determina o que é. A genealogia arqueológica fornece aos envolvidos a possibilidade da análise dos contextos de pensamento e do conjunto de verdades que validam ou negam as manifestações culturais.

desenvolvida por Foucault (1981) para descrever o processo de recordar e incorporar as memórias dos conhecimentos subordinados, os conflitos vividos e as dimensões do poder que se revelam nas lutas atuais.

Mediante a especificação da natureza dos saberes e significados excluídos, o currículo multicultural prepara os indivíduos para a luta estratégica entre o conhecimento subordinado e o conhecimento dominante. Esse é o princípio que rege uma pedagogia da política e uma política da pedagogia (SILVA, 1996). Se a insurreição dos conhecimentos subordinados já existe entre os oprimidos, não cabe aos intelectuais da cultura dominante teorizarem sobre tais saberes visando convertê-los em existência curricular. Não é o professor quem deve descrever e relatar as práticas sociais dos subordinados, atribuindo-lhes, conforme lhe pareça, os significados para que os alunos os assimilem. O currículo muticultural cria espaços e constrói as condições para que as vozes subjugadas possam ser reconhecidas pelos estudantes.

Na perspectiva multicultural, os docentes estabelecem vínculos com as comunidades marginalizadas a fim de incorporar o conhecimento subordinado; mas não com os elementos exitosos dessas comunidades tal como são definidos pela cultura dominante e sim com uma variedade de grupos e subgrupos que convivem no seu interior. A valorização dos saberes de representantes dos diversos grupos que habitam cada comunidade proporciona ao currículo escolar uma diversidade de tradições, particularidades históricas, práticas sociais e culturas por vezes desacreditadas pela tradição escolar.

Os educadores que atuam inspirados pelos valores do currículo multicultural reescrevem diariamente e durante as aulas uma nova prática pedagógica de cunho democrático. Essa redação inovadora leva à inclusão dos conhecimentos culturais dos grupos subordinados e a uma nova perspectiva dos olhares dos alunos sobre si próprios e sobre seu grupo, possibilitando uma prática em constante fluxo entre o local e o global, entre a comunidade e a sociedade mais ampla. No currículo multicultural, os educadores fazem a mediação do processo, o que leva os alunos a perceber os hibridismos e mestiçagens, tornando-se, eles próprios, pesquisadores do cotidiano.

Para Garcia (2001), ao situar no currículo os conhecimentos que os alunos trazem quando entram na escola, o professor os reconhece como sujeitos que possuem saberes legítimos, sujeitos capazes – capacidade revelada e reconhecida no já sabido e capacidade potencial para se apropriar de novos conhecimentos que a escola pode e deve oferecer. Com isso, tem-se não só a valorização identitária, como também a ampliação cultural e o reconhecimento das diferenças. Somente o diálogo cultural contribuirá para a construção do autoconceito positivo e do respeito ao outro, elementos indispensáveis para a consolidação de relações democráticas.

A adoção desses procedimentos possibilitará aos educandos uma nova forma de participação do espaço pedagógico – de consumidores transformar-se-ão em produtores de cultura. Nesse contexto de produção cultural far-se-ão presentes os sentimentos, a criatividade, as diversas linguagens, além de uma postura crítica frente às práticas da cultura massificada e das infinitas relações de poder-saber da sociedade.

Nessa ótica, a experiência dos escolares conduzi-los-á à percepção e valorização do patrimônio cultural circundante, proporcionando-lhes, antes de tudo, condições para compreender, reconhecer e respeitar esse repertório. Nesta perspectiva, cabe aos educadores tomarem consciência das relações embutidas nas manifestações culturais para nelas identificar os traços e as representações advindas dos diversos grupos que coabitam a sociedade. (Neira, 2011).

É possível pensar em ações pedagógicas a partir das práticas sociais dos diversos grupos culturais que chegam à escola, para, pela mediação, socialização e ampliação de saberes, proporcionar-lhes uma melhor compreensão das teias que envolvem os produtos sociais, suas condições e modos de produção, uma vez que, este fato é absolutamente necessário para o reconhecimento das diferenças e a diminuição da desigualdade.

Como princípio da justiça social, a dignidade deve ser a mola propulsora das transformações sociais almejadas no projeto educativo. Proporcionar condições para que a voz dos grupos silenciados, das minorias subjugadas e das identidades historicamente impedidas de entrarem na escola sejam pronunciadas e ouvidas poderá contribuir significativamente para a construção de um caminho para a luta por uma representação mais digna. Assim, o espaço de socialização escolar, público por natureza, poderá tornar-se um espaço do diálogo cultural, pois a diversidade de saberes produzida por diferentes grupos entra em contato com aqueles ofertados pela instituição ou trazidos por representantes de outros grupos culturais. Diante da mediação e do diálogo, os diversos grupos poderão entrar em contato com os problemas subjacentes a cada cultura e, então, quem sabe, construir um projeto coletivo sob os moldes da participação cidadã solidária e cooperativa.

Referências

Anderson, B. (1993) *Las comunidades imaginárias*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ângelo, F. N. P. (2002) *A educação e a diversidade cultural*. Cadernos de Educação Indígena, Barra dos Bugres, v. 1, n. 1, p. 34-40.

Apple, M. W. (1999) *Poder, significado e identidade: ensaio de estudos educacionais críticos*. Porto: Porto Editora.

_____. (2003) *Educando à direita: mercado, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez.

_____. (2006) Ideologia e currículo. Porto Alegre: Artmed.

Apple, M. W. & Buras, K. L. (2008) Respondendo ao conhecimento oficial. In: _____. *Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos.* Porto Alegre: Artmed, p. 273-286.

Brasil. (2007a) Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC/SEB.

_____. (2007b) *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: MEC/SEB.

Candau, V. M. (2002*) Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s*). Educ. Soc., v. 23, n. 79, p. 125-161.

_____. (2003) Formação continuada de professores: tendências atuais. In: Mizukami, M. G. & Reali, A. M. (Orgs.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: Editora da UFSCar, p. 140-152.

_____. (2005) Sociedade multicultural: tensões e desafios. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 13-37.

_____. (2008) Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: Moreira, A F. & Candau, V. M. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, p. 13-37.

Canen, A. (2007) O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Comunicação e política*, v. 25, n. 2, p. 91-107.

_____. (2008) A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para discussão da diversidade e das diferenças. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro, v. 6, n. 59, p. 297-308.

_____. (2009) Avaliação da aprendizagem. In: Canen, A. & Santos, A. R. (Orgs.). *Educação multicultural: teoria e prática para professores e gestores em Educação*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, p. 41-58.

Canen, A. & Oliveira, A. M. A. (2002) Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, p. 61-74.

Carvalho, R. T. (2004) *Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990*. Recife: Edições Bagaço.

Corazza, S. M. (2001) *O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação.* Petrópolis: Vozes.
_____. (2010) Diferença pura de um pós-currículo. In: Lopes, A. C. & Macedo, E. (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, p. 103-114.

Costa, M. V. (2000) Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: _____. (Org.) *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 13-36.

_____. (2010) Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: Lopes, A. C. & Macedo, E. (Orgs.*). Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, p. 133-149.

Costa, M. V.; Silveira, R. H. & Sommer, L. H. (2003) Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 36-61.

Formosinho, J. (2007) *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único.* Mangualde, Portugal: Edições Pedago.

Foucault, M. (1981) *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes.

Freire, P. (2005) *Pedagogia do oprim*ido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Garcia, R. L. (2001) Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: Silva, T. T. & Moreira, A. F. B. (Orgs.). *Territórios contestados*. Rio de Janeiro: Vozes, p. 114-143.

García Canclini, N. (2008) *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.* São Paulo: EDUSP.

_____. (2009) Diferentes, desiguais e desconectados. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

Gentili, P. (1996) *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. In: Silva, T. & Gentili, P. Escola S.A. CNTE.

Sacristán, J. G. (2001) Currículo e diversidade cultural. In: Silva, T. T. & Moreira, A. F. (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes. p. 82-113.

Giroux, H. (2006) *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artmed.

_____. (2008) Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: Silva, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, p. 85-103.

Giroux, H.; Simon, R. (2005) Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento. In: Moreira, A. F. B. & Silva, T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.

Hall, S. (2003) *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil.

Huntington, S. P. (1997) *O choque de civilizações e a recomposição da ordem mundial*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Kincheloe, J. L. & Steinberg, S. R. (1999) *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.

Leite, C. (2001) O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultura. In: Canen, A. & Moreira, A. F. *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, p. 45-64.

Martinez, G. (2008) "Em minhas aulas de história, eles sempre distorcem as coisas da maneira oposta": a oposição da juventude indígena à dominação cultural em uma escola urbana. In: Apple, M. W. & Buras, K. L. (Orgs.). *Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos*. Porto Alegre: Artmed, p. 125-144.

McLaren, P. (2000) Construindo *Los Olvidados* na Era da Razão descrente. In: _____. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para novo milênio.* Porto Alegre: Artmed.

Mclaren, P. & Giroux, H. (2000) Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. In: Mclaren, P. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para novo milênio*. Porto Alegre: Artmed, p. 25-50.

Mizukami, M. G. N. (1986) *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.

Moreira, A. F. B. (2001) A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira* de Educação, Rio de Janeiro, n. 18, p. 65-81.

Moreira, A. F. B. & Candau, V. M. (2003) Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 156-168.

Neira, M. G. *A reflexão e a prática do ensino – Educação Física*. São Paulo: Blucher, 2011.

Pereira, A. (2004*) Educação multicultural: teorias e práticas*. Porto: Asa.

Silva, T. T. (1994) A nova direita e as transformações na sociedade e na educação. In:
Gentili, P. & Silva, T. T. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, p. 9-29.

_____. (1996) *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes.

_____. (2000) A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, p. 73-102.

_____. (2003) *O currículo como fetiche: a política e a poética do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica.

_____. (2007) *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

Sousa Santos, B. (1997) Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Lua Nova – Revista de Cultura e Política*, n. 39, p. 105-124.

_____. (2007) *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo Editorial.

Stoer, S. R. & Cortesão, L. (1999) *Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento.

Torres Santomé, J. (1998) *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed.

_____. (2001) *A instituição escolar em tempos de intolerância*. Teias, ano 2, n. 3, p. 77-95.

_____. (2003) *A educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: Artmed.

Willinsky, J. (2002) Política educacional da identidade e do multiculturalismo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 29- 52.

Woodward, K. (2000) Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: T. T. Silva (Org.). *Identidade e diferença: As perspectivas dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, p. 7-72.

Desenvolvimento juvenil e rotinas de vida: Culturas e representações sociais de jovens praticantes de surf e bodyboard nas regiões do Litoral Sul do País

Ana Rosa[1]
Carlos Neto[2]

Resumo
Este trabalho está centrado no desenvolvimento juvenil e rotinas de vida de jovens praticantes de *surf* e *bodyboard* das regiões do Algarve e do Baixo Alentejo Litoral.Os dados foram recolhidos através de questionário e de entrevista semi-estruturada, junto de 40 jovens, 10 raparigas e 30 rapazes, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos.As principais ilações sugerem que está a ser construída uma nova e diferente maneira de ver, de estar e entender a prática desportiva, pelos jovens, que valoriza os aspectos relacionados com a natureza, o risco e a aventura. As práticas físicas realizadas em espaços estáveis e com referências fixas estão a deixar de satisfazer as verdadeiras necessidades dos jovens, dando lugar a práticas estruturadas de exploração do meio natural, em meios instáveis e incertos, onde o risco e a aventura são valorizados.

Palavras-chave: culturas juvenis; identidade; socialização; risco; aventura.

O surgimento da sociedade pós-industrial (sociedade de informação), arrastou consigo profundas alterações na organização dos modos de vida do jovem, reflectindo-se também na valorização de novas concepções de actividades culturais e artísticas, na qual se inclui o desporto (Neto, 1995). Na opinião deste autor, o aspecto mais evidente desta mudança, assenta na renovação do entendimento que os jovens adolescentes têm vindo a dar ao significado da actividade física, uma vez que está a ser construída uma nova e diferente maneira de ver, de estar e entender a prática desportiva que valoriza os aspectos relacionados com a natureza, o risco e a aventura.

Le Breton (1991) defende que estas práticas relacionadas com a natureza, por romperem com a rotina, são valorizadas particularmente pelos jovens, que na opinião de Neto (1995), se sentem cada vez mais acorrentados a uma realidade social existencialmente conformista.

[1] Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.

[2] Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.

Segundo Câmara (1996), este momento crucial de mudança que caracteriza a vida dos jovens adolescentes, está também relacionada com a diferenciação de estatuto (passagem para a idade adulta) que na opinião de (Erikson, 1976), é traduzido na procura de novas sensações e emoções.

Neste contexto Costa (2000) defende que o jovem necessita colocar a sua existência à prova, no sentido de a valorizar. Segundo esta autora, na sua passagem de estatuto, o jovem recorre a rituais de passagem, contextualizados por actividades que incluam risco e aventura, que os irá submergir num mundo imaginário, onde procuram alcançar a excitação e o prazer, que se irá transpor de forma terapêutica para a vida real. Neste tipo de actividades, cada objecto e cada circunstância assume um valor e um significado simbólico, que corresponde aos aspectos mais profundos da realidade (Costa, 2000).

Nesta fase da sua vida, o jovem adolescente sente a necessidade de construir a sua própria identidade e simultaneamente apropriar-se de valores individuais e colectivos (Câmara, 1996). Segundo este autor, estão em jogo um conjunto de processos que não são apenas de identificação corporal própria, mas que se desenvolvem com aproximações e afastamentos relativamente à imagem externa que reflectem dos outros. Na procura dos seus semelhantes, o jovem procura em primeiro lugar as características externas, e só depois, com o desenvolvimento das relações inter-pessoais, tenta encontrar outro tipo de referenciais. Por esta razão, Câmara (1996) defende que a adolescência é, por excelência, o tempo para o corpo. Neste contexto Loret (1995) realça o termo, "corpo colectivo", no qual o jovem não sente apenas o seu corpo, mas sim muitos corpos, que se misturam e que se incorporam, porque se assim não for, não lhe pertencerão. De facto, para a generalidade dos jovens, os amigos do grupo constituem um espelho da sua própria identidade (Pais, 2003).

No sentido de apoiar esta valorização dos amigos, Hendry et al. (1993) realçam o modelo de análise do desenvolvimento da adolescência de J. Coleman, que sugere que a seguir a um período de identificação heterossexual, existe um estabelecimento de uma forte ligação com os amigos. Estes são normalmente escolhidos entre aqueles onde a partilha de heróis, gostos, sensações, ideias e ideais comuns parece fazer algum sentido (Tolson & Urberg, 1993). Segundo estes autores, a aquisição de um estilo próprio, por indução grupal, ou a consistência de um estilo já incorporado pelo grupo, é facilmente compreensível. As músicas, os símbolos, os ídolos e os rituais praticados por determinados grupos, constituem motivos para que os jovens procurem um lugar e um espaço no seio de uma comunidade, apropriando-se de um sentimento de "corpo colectivo" (Tolson & Urberg, 1993).

Pais (2003) salienta que o tempo colectivo de que os jovens desfrutam, em grupo, é sentido como um tempo mais apropriado que qualquer outro à realização dos seus desejos e interesses de marca especificamente mais juvenil.

Segundo Carvalho & Horta (2003), os diferentes grupos juvenis surgem com o objectivo de resolver as necessidades comuns a vários indivíduos, conduzindo-os à união e à criação de mecanismos que respondam a essas necessidades. Na opinião dos autores anteriormente citados, estes grupos juvenis, ou culturas juvenis, regem-se por regras alternativas às normas formais da sociedade. Tal faz surgir o aparecimento de outro conceito - contra-cultura – que acentua a recusa da lógica consumista (Carvalho & Horta, 2003).

Perante tal paradigma, Neto (1995), defende que é de extrema importância perceber que a aderência a este tipo de práticas de risco e aventura, está também directamente relacionada com o surgimento de culturas específicas e formas de socialização muito próprias dos sujeitos que as praticam.

É nossa intenção neste estudo: i) compreender as principais razões que levam os jovens a interessar-se cada vez mais por actividades físicas que valorizem o risco e aventura; ii) perceber de que forma essas novas práticas estão associadas ao surgimento de culturas de grupo específicas dos jovens que as praticam; iii) compreender a importância que essas actividade alternativas assumem na formação da identidade do jovem e na sua diferenciação de estatuto (passagem para a idade adulta).

Métodos

No sentido de concretizar os objectivos a que nos propusemos utilizámos dois instrumentos de avaliação: i) questionário, ii) entrevista semi-estruturada. Basicamente estes dois instrumentos foram construídos a partir dos dados percebidos nos contextos vivenciais dos jovens. Através da nossa observação e incursão participante na realidade dos jovens, conseguimos perceber que elementos se poderiam revelar como significantes para os jovens, quais as suas ideias e ideias. Este processo aproximação aos jovens demorou algum tempo e teve de ser conduzido com muita sensibilidade, para que estes não sentissem o seu espaço invadido. Este foi sem dúvida um processo crucial nesta investigação, já que nos permitiu compreender e por vezes confirmar que alguns dos comportamentos identificados nos jovens, possuem significados muito mais do domínio simbólico do que reais. Sentimos por isso necessidade de compreender esse mundo simbólico em que o jovem habita, para mais tarde conseguirmos compreender e decifrar o conteúdo e o significado real das respostas dadas por estes.

A incursão no contexto vivencial dos jovens foi de certa forma facilitada, uma vez que a autora é também praticante de *bodyboard*. Assim a sua constante presença na praia em situações de prática partilhadas com os jovens constituiu um dos pontes fortes de aproximação a estes.

O questionário foi construído a partir de duas fontes: i) Questionário de estilos de vida – *"Modifiable Activity Questionnaire for Adolescents"* – de Aaron e Kriska, adptado por Sobral (1992) a partir de Renson (1990); ii) Questionário construído e validado por Rodrigues (1997) a partir dos dados da sua incursão participante nos contextos vivenciais dos jovens.

Este instrumento de avaliação centrou-se nos seguintes pontos de caracterização:

i) Caracterização do sujeito (idade, sexo, localidade);

ii) Caracterização da situação familiar (profissão e habilitações pais, agregado familiar, tipo de habitação em que vive);

iii) Caracterização do tipo de actividades realizadas em casa;

iv) Caracterização do tipo de actividades realizadas fora de casa;

v) Caracterização do grupo de amigos e das actividades realizadas com estes;

vi) Identificação com o estilo e os ideais de alguns grupos.

A entrevista foi elaborada pela autora e pelo orientador, Prof. Dr. Carlos Neto, e contemplou os seguintes grupos de questões:

i) Razões justificativas da prática de *surf* e *bodyboard*.

ii) Significado / Motivação para a prática de *surf* e *bodyboard*.

iii) Contexto de prática

iv) Aspectos relacionados com a Socialização

v) Simbólico e valores culturais.

Para facilitar a análise das questões da entrevista, elaboramos previamente categorias / dimensões de respostas possíveis, consoante a pergunta. A elaboração dessas categorias / dimensões de respostas, só foi possível na medida em que tínhamos um conhecimento profundo da cultura e da realidade do quotidiano destes jovens.

É de referir que os jovens não tiveram acesso a essas categorias, no sentido de não influenciar a sua resposta. Tal método permitiu-nos recorrer a uma análise estatística destes dados, aparentemente qualitativos, permitindo estabelecer relações sobre determinados aspectos, revelando simultaneamente algumas tendências no comportamento dos jovens. Por outro lado, o tempo disponível para realizar esta investigação, não era o suficiente para fazer a análise de conteúdo, já que a nossa amostra foi constituída por quarenta sujeitos.

Durante a realização da entrevista, sempre que possível, mantivemos um gravador oculto. Tal procedimento permitiu-nos interpretar e enquadrar as respostas do sujeito nas

categorias pré-estabelecidas, bem como de captar e registar algumas marcas e expressões linguísticas características deste grupo de jovens. Não fizemos questão de manter o gravador à vista do sujeito, uma vez que na sua presença, eles ficavam intimidados, e não conseguíamos com isso obter aquilo que pretendíamos. Para chegar onde queríamos, tivemos que em maior parte das situações transformar a entrevista numa conversa informal de ocasião, agindo da forma mais natural possível. Daí a escolha deste tipo de entrevista – semi-estruturada – caracterizada pela sua flexibilidade e adaptabilidade ao entrevistado.

Os dois instrumentos de avaliação foram validados da mesma forma. Dos quarenta sujeitos que constituíram a amostra, seleccionaram-se seis sujeitos. Esses seis sujeitos foram submetidos a duas aplicações de cada instrumento de avaliação, com o intervalo de oito dias entre cada aplicação. A entrevista foi aplicada sempre depois do questionário.

Observou-se que em todos os sujeitos, os resultados obtidos na primeira aplicação, foram exactamente os mesmos obtidos na segunda aplicação, para cada um dos instrumentos de avaliação.

Uma vez que os sujeitos são menores de idade, foi enviada aos respectivos encarregados de educação uma carta de autorização para os seus educandos participarem na investigação.

A amostra foi constituída por 40 sujeitos, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos (15,9 ± 0,9), divididos entre a região do Algarve (Faro e Lagos) e Baixo Alentejo Litoral (Zambujeira do Mar e Vila Nova de Mil Fontes). Todos os sujeitos seleccionados já possuem uma certa autonomia e um tempo de prática (2,1 ± 0,7 anos) que lhes permite retirar prazer da actividade.

Resultados

Na tabela 1 vêm descritos os parâmetros que constituíram o conteúdo do questionário escrito. Tais parâmetros permitiram-nos conhecer algumas das rotinas e preferências dos jovens da amostra.

ROTINAS E PREFERÊNCIAS DOS JOVENS		**Sujeitos**	
		f	**%**
- Actividade realizadas em casa.	Jogos electrónicos, Internet	16	40%
- Actividade realizadas fora de casa.	Surfar com os amigos	39	98%
- Local preferido nos tempos livres.	Praia	27	68%
- Amigos com quem convive mais.	Colegas da escola	34	85%
- Actividade mais realizada com o grupo de amigos.	Surfar	31	78%
- Identificação com estilo / ideais de grupos específicos.	Surfistas	29	73%
- Género musical mais ouvido	*Reagge*	21	53%

Tabela 1 - Rotinas e preferências dos jovens.

Passando agora aos resultados da entrevista e ao analisar o conjunto de questões relativas às razões justificativas da prática, é claramente notório que as principais causas que levam os jovens a praticar *surf* e *bodyboard*, estão centradas no gosto pela natureza e na procura do risco (tabela 2).

Principal razão que conduz à prática do *surf / bodyboard*	**Sujeitos**	
	f	**%**
- Pratica só porque os amigos também praticam.	7	17,5%
- Pratica porque tem um familiar próximo que também pratica.	1	2,5%
- Pratica porque gosta da natureza, do risco e do confronto com o desconhecido.	**32**	**80%**
TOTAL	**40**	**100%**

Tabela 2 - Principal razão que conduz os sujeitos à prática do *surf / bodyboard*.

A tabela 3 indica que a maioria dos jovens abandonaram as modalidades convencionais que praticavam optaram pelo *surf* / *bodyboard.* Neto (1995) justifica estes resultados baseando-se na renovação dos princípios e valores quanto ao entendimento que os jovens têm vindo a dar ao significado da actividades física.

Antes de praticar *surf / bodyboard* praticavas alguma actividade convencional?	**Sujeitos**	
	f	**%**
- SIM	**35**	**87,5%**
- NÃO	5	12,5%
TOTAL	**40**	**100%**

Tabela 3 - Prática de actividades convencionais antes de praticar *surf / bodyboard.*

Segundo este autor, está a ser construída uma nova e diferente maneira de ver, de estar e entender a prática desportiva que valoriza acima de tudo os aspectos relacionados com a natureza, o risco e a aventura. Os dados da entrevista apoiam esta ideia de Neto (1995), uma vez que os jovens justificaram que é a "atracção pelo risco" e a "incerteza do meio" as principais razões que os levaram a optar pelo *surf / bodyboard* e a abandonar a modalidade convencional que praticavam (tab. 4).

Principal razão que levou o jovem a optar pelo *surf / bodyboard*.	**Sujeitos**	
	f	**%**
- Não estar sujeito a horários rígidos.	1	2,5%
- Estar num envolvimento incerto, nunca igual.	15	37,5%
- Os amigos também preferirem este tipo de actividade.	2	5%
- Atracção pelo risco	**20**	**50%**
- Influência / Pressão familiar.	2	5%
TOTAL	**40**	**100%**

Tabela 4 - Principal razão que leva o jovem a optar pelo *surf / bodyboard.*

Bourdieu (1989) argumenta que a perseguição deliberada do risco por parte do jovem, modifica o sentido da sua vida, marcando a sua identidade. Daí o papel assumido por estas práticas na formação da identidade dos jovens.

Na opinião de Neto (1995) a prática de actividades em que o risco e a aventura corporal estão presentes, permitem percepcionar a noção dos limites de exploração do corpo. Os resultados obtidos no nosso estudo vão de encontro a esta ideia, em que a maioria dos jovens da amostra afirma que a principal expectativa pessoal relativamente à prática do *surf* e do *bodyboard* reside na "superação das próprias capacidades e percepção do limite na exploração do corpo" (tab. 5).

Principal expectativa pessoal relativamente à prática de *surf* / *bodyboard*	**Sujeitos**	
	f	**%**
- Melhoria da técnica individual	7	17,5%
- Competição	5	12,5%
- Superação das próprias capacidades e percepção do limite na exploração do corpo.	**22**	**55%**
- Confronto directo com a natureza	6	15%
TOTAL	**40**	**100%**

Tabela 5 - Principal expectativa pessoal relativamente à prática de surf / bodyboard.

Apesar da atracção pelo desconhecido e pelas situações carregadas de incerteza, os resultados também sugerem que os jovens ao procurarem o risco, gostam de senti-lo até certo ponto. Ao serem questionados acerca da sua preferência pelo estado do mar, a maioria dos sujeitos admitiram preferir surfar num mar mais calmo que proporcione maior segurança (tab. 6).

Preferência por um "mar tranquilo" ou por um "mar de risco".	**Sujeitos**	
	f	**%**
- Mar tranquilo (maior segurança)	25	62,5%
- Mar de risco (mais emoção)	**15**	**37,5%**
TOTAL	**40**	**100%**

Tabela 6 - Preferência pelo estado do mar.

Le Breton (1991) argumenta que esta dicotomia existente entre o risco e a segurança, revela que embora os jovens gostem de sentir o risco, eles não conseguem abandonar completamente o seu corpo. Trata-se portanto de um risco calculado, escolhido, até ao limite que cada indivíduo julga ser o seu (Le Breton, 1991). Este autor, admite que o risco deliberadamente escolhido é mais aceitável que o imposto pelas circunstâncias. Durante o momento de escolha, o risco merece ser vivido; nos outros momentos da vida, fora do momento escolhido para arriscar, o indivíduo fica atento à sua segurança (Le Breton, 1991).

Todos os sujeitos da amostra foram unânimes em afirmar que perante situações adversas entram no mar, o que lhes proporciona um "mergulho noutra dimensão e uma abstracção completa da realidade" (tab. 7).

Principal sensação quando se entra no mar	**Sujeitos**	
	f	**%**
- Mergulho noutra dimensão e abstracção completa da realidade	**26**	**65%**
- Sentimento de realização	8	20%
- Não sente nada de especial	3	7,5%
- Sente muito respeito	3	7,5%
- Sente medo	0	0%
TOTAL	**40**	**100%**

Tabela 7 - Caracterização da principal sensação dos sujeitos quando entram no mar.

Este "mergulho noutra dimensão" representa aquilo que as práticas como o *surf* e o *bodyboard* significam para o jovem: um "escape" à rotina. Nesta perspectiva, Costa (2000) admite que estas actividades proporcionam uma fuga à realidade onde vão buscar forças e energia para continuar a viver o seu dia-a-dia. Este confronto com o risco, que conduz ao limite e ao conhecimento do próprio corpo, proporciona ao jovem uma submersão num mundo imaginário criando neles uma identificação e uma valorização simbólica (Costa, 2000). Segundo Le Breton (1991) através dessa identificação e valorização simbólicas os jovens vão procurando provar a sua possibilidade de estar no meio dos adultos, seguindo formas arriscadas (rituais de passagem) e procurando simultaneamente conferir algum sentido existencial às suas vidas.

Os resultados deste estudo mostram também que no contexto em que o jovem pratica *surf / bodyboard*, existe uma significativa valorização do grupo de amigos, uma vez que o grupo com o qual o jovem costuma surfar, é sempre o mesmo ou raramente varia (tabela 8).

Grupo com quem o sujeito costuma surfar	**Sujeitos**	
	f	**%**
- É sempre o mesmo	15	37,5%
- Raramente varia	**21**	**52,5%**
- Varia muitas vezes de grupo	4	10%
TOTAL	**40**	**100%**

Tabela 8 - Variação do grupo com quem o sujeito costuma surfar.

Os amigos são a companhia nas idas à praia e na partilha de todas as sensações que advém da prática. Sem eles a prática perde o seu verdadeiro significado e fica de certa forma descontextualizada. Logo as práticas quotidianas dos jovens não devem ser consideradas de forma isolada, há que as contextualizar (Pais, 2003).

Relativamente à identificação com o grupo de amigos, todos os sujeitos da amostra foram unânimes em afirmar que existe uma identificação total ou parcial relativamente a estes. Esta identificação grupal diz respeito à linguagem, ao vestuário, aos géneros musicais ouvidos, ao corte de cabelo, etc.

Identificação com o grupo de amigos com o qual pratica *surf* / *bodyboard*	**Sujeitos**	
	f	**%**
- Identifica-se completamente com o grupo de amigos	**20**	**50%**
- Identifica-se apenas em alguns aspectos	**20**	**50%**
- Não se identifica com o grupo de amigos	0	0%
TOTAL	**40**	**100%**

Tabela 9 - Identificação com o grupo de amigos.

Sobre este assunto, Pais (2003) reforça que os amigos do grupo constituem um espelho da sua própria identidade, onde se fixam semelhanças e diferenças relativamente a outros grupos.

Conclusões

Para quem faz *surf* e *bodyboard*, a experiência não se limita aos breves momentos em que se está dentro de água. Essa experiência é trazida cá para fora, influenciando muitos aspectos das rotinas e das preferências dos jovens que praticam.

Das principais razões que conduzem os jovens a optar por práticas desta natureza, salienta-se a procura do risco e da aventura. A incerteza do meio e o confronto com o desconhecido condicionam cada vez mais os jovens nas suas escolhas. As modalidades convencionais realizadas em espaços estáveis deixaram de satisfazer as verdadeira necessidades dos jovens, que cada vez mais sentem a necessidade de colocar a sua existência à prova no sentido de a valorizar.

A prática deste tipo de actividades está associada a formas de socialização muito próprias e consequentemente ao surgimento de culturas específicas do grupo de jovens que praticam. Existe uma significativa valorização e identificação com o grupo de amigos, sem os quais a prática ficaria de certa forma descontextualizada.

Referências

Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.

Câmara, J. (1996). *Surfistas, Freacks e … os Outros. Os Estilos de Vida*. In : CAT das Taipas (ed.) (1997). Lisboa: *Colectânea de Textos*, pp. 160-163.

Carvalho, J. & Horta, H. (2003). Juventude e Diversidade Cultural (on line). Disponível em: http://web.1asphost.com/.

Costa, V. (2000). *Esportes de aventura e risco na montanha: Um mergulho no imaginário*. São Paulo: Editora Manole Ltda.

Erikson, E. (1976). *Identidade: juventude e crise* (2ª ed). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
Hendry, L.; Shucksmith, J.; Love, J.; Glendinning, A. (1993). *Young people's leisure and lifestyles*. London: Routledge.

Le Breton, D. (1991). *Passions du Risque*. Paris: Métailié.

Loret, A. (1995) – Génération Glisse, Éditions Autrement, nº 155-156, Avril, Paris.

Neto, C. (1995). *Desportos Radicais ou Radicalização do Desporto?* In: *Horizonte*, n. 69, pp.83-85.

Pais, J. (2003). *Culturas Juvenis*(2ª ed). Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda.

Tolson, J.; Urberg, K. (1993). *Similarity Between Adolescent Best Friends*. In: *Journal of Adolescent Research*; 8(3), july, pp. 274-288.

Currículo: entre a inclusão e a integração

Liliana Rodrigues[1]

Resumo
A integração apela à complacência e à consideração para com o outro, o diferente, o diverso. Isto é, reconhece a diversidade e a mesmeidade como essências naturalizadas e cristalizadas. Daqui decorre uma pedagogia centrada na identidade e não na diferença. Por consequência, ocorre a exclusão e não a inclusão. Limitarmo-nos a celebrar a identidade e a diferença é como celebrar a vida e a morte, quer dizer, é não perceber que a morte não faz parte da vida (é contraditório) e que a diferença não cabe na identidade (porque esta tem a si mesma como referência, tal como a vida refere-se a si mesma). Isto significa que integrar, em educação, não pode ser apenas a entrada dos grupos, outrora apartados, num espaço dito regular, portanto, "normal". Adequar a escola às necessidades do diferente é insuficiente para que integração signifique inclusão.

Palavras-chave: inclusão, cultura, integração, currículo, educação.

Abstract
The integration calls to complacency and regard for the other, the different, the diverse. It means, recognizes the diversity and the selfsame naturalized and crystallized as essences. It follows a pedagogy focused on identity and not on the difference. Consequently, there is exclusion and not inclusion. Confine ourselves to celebrate the identity and the difference is how to celebrate life and death, I mean, you do not realize that death is not part of life (it is a contradiction) and that the difference lies not in the identity (because this has herself reference, such as life refers to itself). This means that integration in education cannot be only the entry of groups, once separated, in a regular space, known as "normal". Suit the schools for the needs of different is insufficient for integration means inclusion.

Keywords: inclusion, culture, integration, Curriculum, education.

Currículo: entre a inclusão e a integração

Falar de inclusão é recusar a rotulação que limita o homem e o mundo. De diversos modos se pode entender o conceito de inclusão. De um ponto de vista situacional a inclusão refere-se à partilha do espaço, neste caso pelo ensino secundário regular e pelo ensino secundário profissional na mesma extensão física. A inclusão entendida numa perspectiva social corresponderá a todas as interacções repartidas entre grupos diferentes (por exemplo, o convívio dos alunos e dos professores durante as pausas lectivas) e de uma perspectiva funcional poderemos entender a componente sociocultural e científica comungada tanto pelos alunos do ensino regular como do ensino profissional.

A interacção escolar dos alunos não se resume a uma dimensão etária (*"interacção contínua e planificada com pessoas da mesma idade"*[2]). Se assim for, corremos o risco de nos

[1]Universidade da Madeira (UMa). Professora Auxiliar da Uma. Coordenadora do Centro de Desenvolvimento Académico (CDA-UMa). Investigadora do Centro de Investigação em Educação da UMa (CIE-UMa). Doutorada em Educação na Especialidade de Currículo. Mestre em Educação na área de Supervisão Pedagógica. Pós-Licenciada em RFE – Filosofia. Licenciada em Filosofia. Email: liliana@uma.pt
[2]Beveridge, S., *Promover A Educação Inclusiva*, p. 16.

desviarmos de outros fins educativos que não podem ser reduzidos à interacção social. Isto significa que integrar não pode ser apenas a entrada dos grupos, outrora apartados, num espaço dito regular, portanto, "normal". Adequar a escola às necessidades do diferente é insuficiente para que integração signifique inclusão.

A integração apela à complacência e à consideração para com o outro, o diferente, o diverso. Isto é, reconhece a diversidade e a *mesmeidade* como essências naturalizadas e cristalizadas. Daqui decorre uma pedagogia centrada na identidade e não na diferença. Por consequência, ocorre a exclusão e não a inclusão. Limitarmo-nos a celebrar a identidade e a diferença é como celebrar a vida e a morte, quer dizer, é não perceber que a morte não faz parte da vida (é contraditório) e que a diferença não cabe na identidade (porque esta tem a si mesma como referência, tal como a vida refere-se a si mesma).

A morte não é um acontecimento da vida. Não há uma vivência da morte[3].

A identidade transporta o traço da alteridade. É aqui, na sua instabilidade, que a indeterminação conceptual, ou seja, que a definição de *identidade e diferença não são, nunca inocentes*[4]. A diferenciação corresponde a inclusão/exclusão. Aquilo que somos traz a ideia daquilo que não somos. E se a identidade for compreendida como a norma então as outras identidades são avaliadas hierarquicamente. *A força homogeneizadora da identidade normal é directamente proporcional à sua invisibilidade*[5].

No entanto, *a identidade hegemónica é permanentemente assombrada pelo Outro, sem cuja existência ela não faria sentido*[6]. Uma educação inclusiva terá forçosamente que passar pela construção de um currículo e de estratégias que atendam à diversidade enquanto parte activa na formação da identidade. Assim, a participação do indivíduo é fundamental para que os contextos de mudança encontrem novas formas de colaboração.

A possibilidade (real e legal) de introdução dos cursos técnico-profissionais nível III nas escolas regulares torna-se um problema social porque *num mundo heterogéneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque (...) interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque (...) mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. O reprimido tende a voltar – reforçado e multiplicado*[7].

O direito dos alunos à educação não deve aparecer apenas sob o estandarte de

[3]Wittgenstein, *Tractatus*, p. 139 - *6.4311.
[4]Silva, T.T., "A Produção Social da Identidade e da Diferença" *in Identidade e Diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais*, p. 81.
[5]Idem, *op. cit.*, p. 83.
[6]Idem, *op. cit.*, p. 84.
[7]Idem, *op. cit.*, p. 97.

oportunidades educativas disponíveis. Esse direito não pode ser entendido como uma *inclusão integrativa* de indivíduos com incapacidades que lhes são intrínsecas. Se assim fosse, educação nada mais seria do que assistência social. Qualquer via ou tipo de educação deverá ser entendido como uma via de estudos tão nobre e válida como o ensino geral. Estou, obviamente, a pensar nos currículos alternativos, nomeadamente a educação profissional. A educação alternativa será o reconhecimento de que aprender implica heterogeneizar o currículo, isto é, oferecer vias suficientemente interessantes para aqueles que não se encaixam na *normalidade*. É também recusar a ideia de que estes alunos são uma expressão mínima no universo escolar[8].

> *A inclusão total de todos os alunos (...) implica modificações no currículo e no modo como este é leccionado. (...) A inclusão total só será conseguida quando as políticas de reforma educativa deixarem de tratar crianças seleccionadas como membros de um qualquer grupo minoritário*[9].

O sentido estrito do conceito de integração, tal como tem sido entendido tradicionalmente, nada mais é do que partilha de espaço e num outro sentido, também ele *estreito*, seria o de normalização. Deixando de fora a qualidade do ensino estas perspectivas estão convictas de que a integração mais não faz do que incluir para a normatividade identitária, isto é, tornar os alunos *diferentes* como os outros. Neste sentido, aqueles que não cabem nos modos de vida *normais*, por serem disjuntos, são excluídos. Integrar será então admitir a exclusão.

A negação da diferença é uma consequência de uma história social coberta de preconceitos, de crenças distorcidas e de desvio de conduta. Como vimos, tanto a norma como o desvio são socialmente e institucionalmente produzidos. *Os estudantes deveriam ser estimulados (...) a explorar as possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das identidades existentes. (...) Estimular, em termos de identidade, o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado*[10].

A ideia de uma educação inclusiva implica a compreensão do contexto. O acolhimento do diferente exige adaptações curriculares, modos específicos de trabalho por parte daqueles que irão operacionalizar o currículo[11] e daqueles que ensinam sem saber que ensinam (referimo-nos por exemplo aos auxiliares de acção educativa). O currículo oculto tem um poder imenso perante a inclusão e a própria preocupação dos professores com os resultados

[8]Os dados europeus mostram o oposto. Há um equilíbrio de quase 50% na procura. Ver capítulo Países europeus com ensino profissional.
[9]Florian, L., Rose, R. E Tilstone, C. "Pragmatismo sim, Dogmatismo não: a promoção de uma prática mais inclusiva" *in* TilstonE, C. et al. (org.), *Promover a Educação Inclusiva*, p. 22.
[10]Silva, T.T., "A Produção Social da Identidade e da Diferença" *in Identidade e Diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais*, p. 100.
[11]Cremos que esta perspectiva não se dirige apenas ao diferente.

académicos dos seus alunos são pontos fundamentais para a inclusão escolar.

A educação inclusiva tem características comuns independentemente do seu contexto:

- *trabalho de equipa em colaboração;*
- *um contexto comum;*
- *participação da família;*
- *papéis claramente definidos entre os diferentes profissionais;*
- *utilização eficaz de pessoal auxiliar;*
- *planos educativos individuais adequados;*
- *processos para a avaliação da eficácia*[12].

A cooperação e a construção de uma equipa que adapte o currículo à prática pedagógica permitirá que a ideia de inclusão não seja uma mera disposição do aluno, mas sim a sua participação na vida escolar. Claro que terá de haver uma reconceptualização de papéis e de responsabilidades por parte da classe docente, das direcções executivas e do próprio Ministério da Educação. Nada pior existe num professor do que um espírito que se habituou ao mundo e que passivamente aceita o isolamento e o abandono da escola por parte dos alunos. Aí não é apenas o aluno que abandonou a escola. A escola abandonou o aluno com a conivência de todos os agentes educativos.

A escola deve incluir de modo a que a reciprocidade seja real e não meramente ideal. *É possível que exista um conjunto de condições que formam a base da educação inclusiva (…):*

- *uma oportunidade para a participação dos alunos no processo de tomada de decisões;*
- *uma atitude positiva quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos;*
- *um conhecimento por parte dos professores das dificuldades de aprendizagem;*
- *uma aplicação competente de métodos de instrução específicos;*
- *apoio de pais e professores*[13].

Acrescentamos que é demasiado pobre aceitar posições liberais baseadas no desenvolvimento da boa vontade para com a diversidade e que é possível *corrigir* sentimentos de discriminação. O Outro não é um Outro distante de mim. É ele que me permite ser quem sou. A relação entre o Eu e o Outro é uma relação dialéctica. Entre dois. A não assunção desta visão implica um exame e um questionamento das relações de poder, portanto, uma (des)construção social e política que nos permita compreender a multiplicidade que acciona a diferença. Devir e produzir opõem-se às visões essencialistas da diversidade que se limita a

[12]Florian, L., Rose, R. E Tilstone, C. "Pragmatismo sim, Dogmatismo não: a promoção de uma prática mais inclusiva" *in* TILSTONE, C. et al. (org.), *Promover a Educação Inclusiva*, p. 39.
[13]Idem, *op. cit.*, p. 45.

existir. O mundo é o lugar da constante mudança e disseminação. Afirmar a diversidade é reafirmar o idêntico.

> *Educar significa introduzir o cunho da diferença num mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É nessa possibilidade de abertura para um outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença*[14].

Muitas escolas são incapazes de oferecer um currículo que promova a inclusão, até porque muitas delas não estão preparadas para tal. A maior mudança reside na atitude e, portanto, nas representações sociais e individuais sobre a ideia de inclusão. A maior resistência está na acção, isto é, alguns agentes educativos são incapazes de aceitar novos desafios curriculares e pedagógicos.

O currículo não é um fim em si mesmo. Ele é um meio para a aprendizagem. Neste sentido, seria fundamental a reflexão sobre as metas educacionais do currículo das diferentes vias de ensino, profissionalizantes ou não,, de modo a que fossem reconhecidas as diferenças e, em simultâneo, a própria realização desses fins educativos através de uma aprendizagem cooperativa. A inclusão depende mais dos professores do que qualquer outro agente, isto é, *o ensino na sala de aula é o cerne da prática inclusiva, pois tem um efeito directo sobre todos os alunos"*[15]. E só pela inclusão será reconhecido a todos os alunos o direito à igualdade de oportunidades.

Referências

Apple, M. (1999). *Ideologia e Currículo*. Porto: Porto Ed.

Apple, M. (1999). *Poder, Significado e Identidade*. Porto: Porto Ed.

Apple, M. (1999). *Políticas Culturais e Educação*. Porto: Porto Ed.

Apple, M. (2001). *Educação e Poder*. Porto: Porto Ed.

Silva, T. T. (1999). *O Currículo Como Fetiche – a poética e a política do texto curricular.* Belo Horizonte: Ed. Autêntica.

Silva, T. T. (2000). *Teorias do Currículo, uma introdução crítica*. Porto: Porto Ed.

Silva, T. T. (org.) (1998). *Alienígenas na sala de aula – uma introdução aos estudos culturais.* Petrópolis: Ed. Vozes. 2 ed.

Silva, T. T. (org.) (2000). *O Sujeito da Educação – Estudos Foucaultianos*.Petrópolis: Ed. Vozes. 4 ed.

[14]Silva, T.T., "A Produção Social da Identidade e da Diferença" *in Identidade e Diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais*, p. 101.

[15]Sebba & Sachdev citados por Florian, L., Rose, R. E Tilstone, C. "Pragmatismo sim, Dogmatismo não: a promoção de uma prática mais inclusiva" *in* Tilstone, C. et al. (org.), *Promover a Educação Inclusiva*, p. 45.

Silva, T. T. (org.). (2000). *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais.* Petrópolis: Ed. Vozes

Tilstone, C. et al. (2003). *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.

Wittgenstein, L. (1995). *Tractatus*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2 ed.

O envolvimento sustentável como contributo para a inclusão social no mundo contemporâneo

Margarida Morgado[1]
Alberto Filipe Araújo[2]
Luís Marques[3]

Resumo

Atualmente vivem-se profundas assimetrias num planeta limitado em espaço e em recursos. Da compreensão desta problemática deve emergir o comprometimento dos cidadãos na busca da sustentabilidade do planeta e da coesão social. Os comportamentos individuais e coletivos, as políticas de diversas organizações não têm, muitas vezes, em conta os valores da inclusão social e os direitos das gerações futuras. Neste contexto a educação pode contribuir para uma atitude de compromisso relativamente às leis da natureza e a problemáticas de inclusão e de envolvimento sustentável. Inclusão, sustentada na defesa de políticas que ajudem os mais desfavorecidos a terem acesso às oportunidades a outros proporcionadas; envolvimento sustentável, perspetivado numa lógica de valorização das interações entre a natureza e a cultura. O estudo apresentado defende que a inclusão social é promovida num mundo ecologicamente sustentável, que respeite as dinâmicas do planeta, tendo a educação como pedra angular sem a desligar dos contornos míticos associados a este tipo de problemática. Através de uma metodologia qualitativa, procedeu-se à reflexão acerca dos seguintes conceitos: envolvimento sustentável, sustentabilidade e inclusão social. Valorizaram-se as implicações para a formação dos professores no âmbito desta temática, dada a transversalidade e a interculturalidade inerentes à natureza destes conceitos e ao papel da mesma na respetiva abordagem curricular e extracurricular. Ao nível das conclusões, destaca-se a importância do envolvimento sustentável representar uma das apostas mais relevantes que a sociedade pós-moderna pode assumir visando a inclusão social e a criação de um mundo ecologicamente sustentável onde a voz mítica tem o seu lugar.

Palavras-chave: envolvimento sustentável; sustentabilidade; educação para a sustentabilidade, inclusão social; imaginário mítico.

Abstract

Today's world is a world of profound asymmetries. In a context of limited resources and space, the understanding of these current problems leads to an inevitable and understandable arousal of the engagement as a complex development in the search for the sustainability of the planet. Collective and individual behavior, as well as different policies focused on a search for immediate gains and the disregard for the values of social inclusion and the rights of future generations is revealed as opposed the sustainability of the planet earth.The crucial role of education is emphasized as regards promoting an attitude of commitment toward the laws of nature and social issues as inclusion or sustainable involvement. Inclusion is understood to entail the defense of policies that foster, in particular, the access of underprivileged to opportunities available to others; sustainable involvement is seen from a perspective that connects nature and culture with the aims of learning to think holistically within the interaction between ecosystems and the universe of social and individual frames of reference.The present study maintains that social inclusion is promoted in an ecologically sustained world, which respects the planet's dynamics. Education is its corner-stone without cutting it off of the mythical contours that are near to this problematic. Thus, through a qualitative methodology, we proceeded by clarifying concepts such as sustainable involvement, social inclusion and sustainability The implications that met the formation of teachers were valorized in this theme taking into account the inherent transversality and interculturality of the nature of these concepts and the importance it can have in the respective curricular and extracurricular approach.The conclusion stands out the importance of the sustainable involvement in representing one of the most relevant bets that post-modern society can take upon itself in order to promote social inclusion and the creation of an ecologically sustainable world where the mythical voice has its place.

Keywords: sustainable involvement, sustainability, education for sustainability, social inclusion, mythical imagery.

Introdução

[1] Professora de Biologia e Geologia, com doutoramento em Didática, da Escola Secundária de Viriato (Viseu, Portugal), morgadommargarida@gmail.com

[2] Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Braga, Portugal), afaraujo@ie.uminho.pt

[3] Professor Associado c/ Agregação (Aposentado) do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), Universidade de Aveiro, (Aveiro, Portugal), luis@ua.pt

Vivemos numa sociedade em constante mudança onde somos confrontados com problemas que envolvem interações complexas e que nos afetam no dia-a-dia, determinando a qualidade de vida da nossa geração e das gerações vindouras. Com a inovação tecnológica e os permanentes desenvolvimentos científicos tentamos, por um lado, compreender as interações entre os sistemas físicos e biológicos mas, por outro lado, com a nossa atividade interferimos globalmente no meio que nos rodeia, pondo em risco a própria sobrevivência humana.

Importa, por isso, que seja despertado um sentido de responsabilidade implícito, que numa gestão mais coletiva tendente à consecução de finalidades humanistas não se compaginará com o deixarmo-nos guiar cegamente pelos tecnocratas dos aparelhos de estado predominantemente regidos pela economia do lucro (Guattari, 1991). É com este entendimento que se compreenderá o extrato de James Lovelock (2006:16): "(…) eu falo como um médico planetário cujo doente, a Terra viva, se queixa de febre; vejo a perda de saúde da Terra como a nossa principal preocupação, dependendo as nossas vidas de uma Terra saudável… tal como um de nós, ele [planeta Terra] controla a sua temperatura e composição, como sempre, para estar confortável, e tem-no feito desde que a vida apareceu há mais de três mil milhões de anos".

O progresso e o desenvolvimento, infelizmente tantas vezes expressos através de comportamentos completamente desajustados, os quais nem sequer poupam categorias filosóficas, jurídicas ou políticas, estão intimamente relacionados com a crise socio ambiental que atualmente vivemos. Nela se evidenciam profundas assimetrias, se vivem conflitos que põem em causa a centralidade dos Direitos Humanos e se enfrentam problemas sócio ambientais múltiplos e multicausais. Vive-se numa crise planetária, onde o ser humano e o meio ambiente se encontram ameaçados, associada a comportamentos individuais e coletivos orientados para a procura de benefícios particulares e a curto prazo, sem ter em conta as suas consequências para com os outros e para com as gerações futuras.

Nas últimas décadas começou a surgir uma maior consciência, por parte de algumas organizações internacionais (ONU, UNESCO, entre outras), acerca dos problemas que afetam o mundo e das orientações que é necessário seguir para os poder minimizar. Aparecem, assim, alertas para que se tomem medidas políticas e tecnológicas urgentes, de modo a poder criar as bases de um futuro sustentável. No entanto, o erro que frequentemente se partilha, quantas vezes até mascarado por uma linguagem comprometida, é a crença de que mais e mais desenvolvimento é possível e que a Terra continuará, mais ou menos como agora "(…) esperar que o desenvolvimento sustentável ou a confiança nos velhos hábitos sejam políticas viáveis, é como esperar que uma vítima de cancro de pulmão se cure por deixar de fumar"

(Lovelock, 2006:18). Torna-se, assim, necessário pensar de uma outra forma, uma forma que privilegie mais o *envolvimento* individual e coletivo de cada cidadão com a natureza, em detrimento de um *des*-envolvimento que tem sido a matriz de referência da *praxis* das nossas sociedades.

Reconhece-se, igualmente, que não sendo a educação, por si só, suficiente para a consecução de um futuro mais sustentável ela, vista aqui como processo promotor da responsabilidade, da liberdade e da autonomia, é fator facilitador da mudança de atitudes individuais e coletivas, sem as quais quaisquer medidas a tomar terão limitado impacte. É nesta conformidade que a educação para a sustentabilidade surge como "um novo paradigma baseado num processo de educação permanente que conduz a uma informada e implicada cidadania" (Fien & Maclean, 2000:37), procurando analisar a complexidade das interações que ocorrem entre a sociedade, o ambiente, a ciência, a tecnologia e a economia e que visa promover nos cidadãos o desenvolvimento de uma maior literacia científica, tecnológica e social e um compromisso de envolvimento em ações que contribuam para um futuro sustentável da Terra.

Desenvolvimento sustentável - a emergência de um compromisso

Os alertas emanados por algumas organizações internacionais, como a ONU ou a UNESCO, procuram analisar as relações entre a problemática da sustentabilidade e os atuais modelos de tipo desenvolvimentista, não distributivos e não generalizáveis num planeta que é limitado em termos de recursos naturais, no qual cada geração de cidadãos é gestora e não dona dos bens.

Thomas Malthus (1766-1834) e William Jevons (1835-1882) manifestaram preocupações com o esgotamento dos recursos naturais, voltando estas questões a ser trazidas para o domínio ambiental, com reflexo ao nível da própria opinião pública, nos anos 60 e 70 do século passado. De facto, as fronteiras dos problemas sócio ambientais começaram a esbater-se procurando-se uma perspetiva global, convertendo a situação do mundo em objeto de preocupação imediata (Gil-Pérez *et al*., 2000). Numerosos eventos ocorreram, no sentido de proporcionar estratégias e compromissos políticos, sociais e educativos, suscitando o envolvimento de diversos agentes na resolução dos problemas que afetam a sustentabilidade do planeta:

- realização da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, em Estocolmo, em 1972. Na Declaração de Estocolmo apontaram-se propostas de atuação com vista a melhorar a compreensão das causas que poderão estar na origem das alterações climáticas abrindo caminho para o princípio da co-responsabilização na resolução destes problemas;
- constituição, em 1983, da Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida como Comissão Brundtland, visando o estabelecimento de um tratado mundial sobre o

clima, que procurasse investigar as causas e os efeitos das alterações climáticas e o estabelecimento de políticas internacionais para a redução da emissão de gases de efeito estufa (GEE) para a atmosfera (http://www.oei.es);

- criação, em 1988, do *Intergovernmental Panel on Climate Change* (IPCC) com o intuito de realizar estudos periódicos sobre as alterações climáticas e as suas consequências;
- organização, em 1990, da segunda Conferência Mundial sobre o Clima essencial para que as Nações Unidas iniciassem o processo que levaria à elaboração de um acordo internacional sobre o clima;
- realização, em 1992, no Rio de Janeiro, da Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente e o Desenvolvimento Humano - Cimeira da Terra ou Rio 92 – visando avaliar impactes das atividades socioeconómicas sobre o ambiente e vice-versa. Foi nesta Conferência que, pela primeira vez, se reconheceu a importância da educação para a sustentabilidade e se definiram orientações políticas para o desenvolvimento sustentável através de quatro importantes documentos: Agenda 21; Declaração do Rio sobre Ambiente e Desenvolvimento; Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Alterações Climáticas e Convenção sobre a Diversidade Biológica;
- estabelecimento do Protocolo de Kyoto, em 1997, segundo o qual os países industrializados se comprometeram a reduzir as suas emissões de gases de efeito de estufa (GEE), em pelo menos 5%, em relação aos níveis de 1990, até ao período de 2008 a 2012;
- realização, em 2002, na cidade de Joanesburgo, da Cimeira das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, também designada por Rio + 10. Teve como principal objetivo fortalecer o compromisso de todos os participantes em relação à promoção do desenvolvimento sustentável. Foram objeto de discussão, entre outros, temas como a erradicação da pobreza e os meios de subsistência sustentáveis, os oceanos e as zonas costeiras; a proteção dos recursos naturais e o sistema político visando a participação pública, a cooperação e a promoção do desenvolvimento;
- ratificação, em 2005, do Protocolo de Kyoto por 55 países, incluindo aqueles que representam 55% das emissões de GEE dos países desenvolvidos, tendo entrado em vigor nessa mesma data. De salientar a não ratificação por parte dos Estados Unidos da América e da Austrália;
- proclamação da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014), tendo a UNESCO sido designada como organismo responsável pela promoção e coordenação de iniciativas que promovessem tais fins, reforçando e ampliando as situações empreendidas em favor de uma alfabetização generalizada e uma educação para todos.

Do inegável esforço das organizações internacionais, acima espelhado, destacam-se aqui dois documentos emanados da cimeira Rio + 10 incentivadores de um compromisso não apenas concetual, mas eminentemente operacional:

- no primeiro, Declaração de Joanesburgo, "os chefes de Estado e governo assumiram a responsabilidade coletiva de promover e fortalecer os pilares interdependentes, e que se reforçam mutuamente, do desenvolvimento humano – o económico, o social e a proteção ambiental – a nível local, nacional, regional e mundial" (http://www.onuportugal.pt). A erradicação da pobreza, a alteração dos padrões de consumo e de produção, a proteção e gestão da base de recursos naturais para o desenvolvimento económico e social foram, assim, reconhecidos como objetivos gerais do desenvolvimento sustentável. Ao mesmo tempo, a educação e a formação vão sendo assumidas como essenciais para combater o subdesenvolvimento da sociedade;
- no segundo, Plano de Aplicação, obrigam-se "os participantes na Cimeira Mundial a ações e medidas concretas a todos os níveis, sobre uma ampla gama de questões ambientais e de desenvolvimento, tais como a água salubre, a energia, a agricultura, o comércio, a saúde e a biodiversidade" (http://www.onuportugal.pt).

Faz sentido interrogarmo-nos, tal como outros autores (Marques *et al.*, 2008; Meira & Caride, 2006; Soromenho-Marques, 1998), sobre o que, até ao momento, tem vindo a ocorrer em relação a estas preocupações. Como é que os modelos político-sociais e económicos adotados por cada país nas distintas escalas, aos diferentes graus do desenvolvimento, nos diversos níveis de decisão, respondem às urgências e às necessidades derivadas da crise socio

ambiental que vem afetando a humanidade? As mudanças nos modos de viver em sociedade, através da tomada de consciência das limitações do planeta e da adoção de atitudes e comportamentos de conduta, são concordantes com outros estilos de desenvolvimento, sublinhando a importância de satisfazer as necessidades humanas das gerações atuais, não comprometendo a capacidade das gerações futuras para satisfazerem as suas próprias necessidades? Qual o grau de reconhecimento de que no conjunto de perspetivas que sobre o futuro se desenham, aquelas que têm o eixo nuclear no ambiente são as que se afiguram como mais fundamentadas, como mais duradouras e pertinentes?

Sem pretender responder a estas e muitas outras interrogações será oportuno considerar que uma boa questão, na opinião de Alan Irwin deixa de ser "«se» a ciência deve ser aplicada a questões ambientais (…) mas «que» forma de ciência é a mais adequada e «que relação» deve ter com outras formas de conhecimento e compreensão" (1995:241). Tornou-se, assim, vital conhecermos o destino planetário em que vivemos, para tentarmos perceber o caos dos acontecimentos, as interações e as retroações onde se misturam e interatuam os processos económicos, políticos, sociais, étnicos, ambientais e educacionais que tecem este destino. Importa, na opinião de Edgar Morin, "sabermos quem somos, o que se passa connosco, o que nos determina, o que nos ameaça, o que pode esclarecer-nos, prevenir-nos e quiçá salvar-nos" (2000:9). Começar por saber onde estamos é, certamente, uma condição indispensável.

Tem sentido, na opinião dos autores, sublinhar alguns pontos de vista de cientistas como Ramón Margaleff, de artistas como Eduardo Chillida, de escritores como Günter Grass, de políticos como Al Gore, de teólogos como Leonardo Boff ou de naturalistas como Joaquín Araújo que consideram que o século em que estamos é, também, o *Século da Ecologia* cujas finalidades passam por "construir mundos à nossa medida, mundos pensados e construídos a escalas humanas, e escalas humanas dotadas de instrumentos tecnológicos, científicos e artísticos para mudar o mundo que temos sem destruir o que desejamos" (Gutiérrez & Benayas, 2006:17). As vozes de renovação que se têm vindo a expressar nos últimos anos devem ocupar espaços de reflexão e de ação, a nível político, social e educativo, procurando incorporar um conjunto de comportamentos pró-ambientais que permitam ter a perceção correta dos problemas que afetam o planeta Terra e que se traduzam em atitudes favoráveis à construção de um futuro sustentável.

De facto, é verdade que as fronteiras dos problemas socio ambientais começaram a esbater-se procurando-se uma perspetiva global, convertendo a situação do mundo em objeto de preocupação imediata (Gil-Pérez *et al*., 2000). Contudo, e até tendo em consideração a insuficiência da eficácia dos comportamentos vivenciados, uma interrogação sobre a qual

importa refletir, é saber se devemos partir da preocupação em não comprometer a capacidade das gerações futuras para satisfazermos as nossas próprias necessidades, ou antes, da procura de experiências que nos incluam, nos envolvam, nos prolonguem na e com a natureza? Por outras palavras, não será indispensável, do ponto de vista concetual, passar de uma matriz externalista (em que o *desenvolvimento*, dito sustentável, é quem mais ordena), para uma matriz internalista (em que a centralidade é marcada por um atitude de compromisso com um *envolvimento*, fonte da sustentabilidade)?

Envolvimento sustentável - um olhar complementar

Os autores propõem-se proceder a uma reflexão, reconhecidamente incompleta e necessariamente curta, sobre as implicações das duas últimas questões formuladas na secção anterior. Comecemos com uma consulta ao Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2003). Aí o significado de *desenvolver* é, entre outros, "fazer crescer", "tornar maior". Quanto a *envolver* aparecem, "resguardar", "abranger", "incluir", "cativar", "seduzir". Nesta secção assinalar-se-ão as diferenças entre estes dois conceitos.

É de reconhecer que a discussão alargada que, sublinhe-se, tem sido efetuada sobre a problemática do desenvolvimento sustentável vem deixando algum desconforto, pondo em causa a consecução de uma das grandes finalidades da sociedade atual - construir um futuro sustentável.

De facto, a orientação do discurso oficial - ONU, UNESCO e organizações governamentais muito diversificadas - não se compagina com os resultados obtidos. É que se hoje for um dia normal do planeta Terra, cerca de 300 km^2 de floresta são eliminados, 186 km^2 são desertificados "and many things on which our future health and prosperity depend are in dire jeopardy: climate stability, the resilience and productivity of natural system, the beauty of natural world, and the biological diversity" (Orr, 1994:7). Ora, numa sociedade em que Edgar Morin considera necessário compreender o destino planetário da humanidade, contribuindo decisivamente para a consciência dessa pertença visando mudar a atitude do ser humano face ao planeta, já que a "Terra é uma Pátria em perigo" (2000:129), deve reconhecer-se que haverá razões diversas para a pobreza daqueles resultados. Contudo, uma delas prende-se com a distância entre os decisores e a realidade. Este ponto é expresso, de uma forma muito oportuna, por um artista caiçara da localidade brasileira de Paraty, de nome Perequê. Imagens muito bem construídas acerca das ideias de desenvolvimento e envolvimento são apresentadas, como a seguir se evidencia:

> Para o caiçara de Paraty, a chegada da estrada Rio-Santos nos anos 70 significou o começo da era do desenvolvimento. Até então, há alguns séculos, as populações caiçaras tinham uma vida muito adaptada às características das florestas, rios e mares das suas religiões. Era uma vida intensamente *envolvida* com a natureza. Logo pela manhã, às 4 ou 5 da madrugada, dependendo da

> maré e da lua, saía-se para pescar ou mariscar. No meio da manhã, depois do café, trabalhava-se na roça. Depois do almoço era hora de pescar ou continuar o trabalho na roça. Dependendo do dia, era a vez de fazer farinha; ir à mata retirar madeira para fazer a canoa, remo, etc; sair para caçar e colher planta medicinais; ou organizar actividades culturais tradicionais. Era um calendário de actividades muito intenso, de muito trabalho, desconhecido pela maior parte das pessoas dos centros urbanos. Com a chegada da Rio-Santos, chegou o des-envolvimento. O caiçara, assediado por turistas deslumbrados pela pureza e beleza das suas terras, não resistiu à tentação e trocou seus terrenos por um 'monte de dinheiro'. Depois de alguns anos na cidade, o dinheiro se mostrou pouco e fugaz, e chegou a dor da fome, a tristeza da pobreza, a angústia da prostituição e marginalização dos filhos, e a saudade da terra natal. Chegou também o conhecimento sobre o que era des-envolver" (Viana, 1999:2).

Afinal, a preocupação com a necessidade de "fazer crescer" economicamente, que foi endeusada, motivou contrafações profundas no que ao bem-estar dos habitantes de Paraty diz respeito. É que as orientações políticas, bem como os critérios escolhidos para enquadrar os procedimentos a seguir, marginalizam - pergunta-se se consciente ou inconscientemente - os saberes, os sentimentos, as vontades e os interesses profundos das populações nativas, não valorizando a respetiva inclusão social, fator chave para o êxito do processo. Como é possível, assim, fazer apelo ao princípio da responsabilidade, tal como foi concebido por Hans Jonas, o qual nos impele à tomada de uma consciência mais critica acerca da necessidade de "poupar o mundo" (Taguieff, 2004:323)?

Assim sendo, compreende-se que se torne muito pouco provável "seduzir" e "cativar" os cidadãos para intervir, de facto, nas etapas de conceção, implementação e avaliação de qualquer plano amigo do ambiente. Também não se "resguarda" o ambiente quando são "raras as iniciativas que se preocupam em capacitar técnicos e pesquisadores para a utilização de métodos que criem condições para uma participação efetiva, obedeçam a um código de ética básica e resultem numa transferência de poder" (Vieira, 1999:242). O caminho para aceitar os argumentos daqueles de pugnam por manter o planeta para as próximas gerações, em detrimento de manter o planeta para a sua qualidade de vida, não prescinde de nos "resguardar", conceptual e praticamente, de posições que revelem a perspetiva de que as preocupações ecológicas respeitam a uma minoria de amantes da natureza e de especialistas diplomados, sem "abranger", "incluir" e "envolver" todos aqueles que têm a dignidade para serem participantes da mudança.

Em síntese, e retomando as questões do final da secção anterior, pode constatar-se que de uma proposta em que o sujeito atua, mas mantém uma atitude que o deixa exterior ao objeto da intervenção, parece indispensável passar a uma outra proposta, na qual o cidadão se deixa "cativar" e "envolver" no contexto da sua própria atuação.

Para uma definição de envolvimento sustentável

As preocupações com o desenvolvimento sustentável têm-se afirmado nas últimas décadas e buscam o comprometimento com o envolvimento de todos os cidadãos e organismos públicos e privados na resolução dos problemas socio ambientais que afetam o planeta Terra. Os argumentos técnicos e científicos que suportam o desenvolvimento sustentável situam-se no nível da compreensão lógica e objetiva de que a convivência do ser humano com o ambiente pode vir a ser sustentável, tendo em vista a sobrevivência da própria espécie humana.

O ser humano continua a depender de todos os recursos naturais para a sua sobrevivência e mesmo com essa compreensão continua a des-envolver-se em vez de reestruturar a sua caminhada em direção a um envolvimento sustentável com o ambiente. Se envolver requer respeito, sensibilidade, compreensão, amizade, troca e afeto, é com a natureza que o envolvimento sustentável deve ser estabelecido no verdadeiro sentido da palavra.

O envolvimento do ser humano com o ambiente não deve ser uma ação do predador em função do seu presente mas, com maturidade e consciência ecológica, deve revestir-se de ações que tenham em conta o futuro do planeta Terra, das espécies que o povoam e da sua evolução.

O envolvimento sustentável procura renovar a empatia e o amor pela natureza, o qual terá sido perdido, também, quando assumimos a opção por uma vida citadina. Hoje uma boa parte das cidades são tão grandes que raros são os que experimentaram viver no campo e muito menos *com-viver* com o campo: "Já não se faz feno no campo verde e agradável de Inglaterra, lavra-se através de agro-indústria mecanizada e, se o permitirmos, o campo que resta tornar-se-á uma área industrial cheia de grandes turbinas de vento numa vã tentativa de suprir as exigências de energia da vida urbana" (Lovelock, 2006:25).

Do exposto, que pode ser tomado como uma metáfora viva no sentido que lhe dá Paul Ricoeur, sente-se palpitar o tipo de imaginário que está subjacente a uma conceção de envolvimento sustentável que o ser humano tradicional mantinha com a natureza e com todas as formas de vida. Havia uma relação simbiótica entre o ser humano tradicional e a natureza e, por conseguinte, uma forte identidade com tudo o que tivesse a ver com o planeta Terra.

Envolvimento sustentável - etapas de um compromisso de inclusão social

No começo do século XXI um número de pessoas superior a seis biliões e meio distribuía-se pelo planeta finito em espaço, limitado em recursos, marcado por enormes distorções e assimetrias que geram problemas socio ambientais à escala local e global.

A tensão social como resultado da instauração de regiões crónicas de desemprego e de marginalização de uma parcela cada vez maior de populações jovens, de pessoas idosas, de trabalhadores "assalariados", desvalorizados, entre outros, são uma constante. São, também,

frequentes os perigos sociais associados ao racismo, ao fanatismo religioso, à exploração do trabalho infantil, à desigualdade de género, à opressão das mulheres, entre outros.

Nos países desenvolvidos encontramos enormes paradoxos. Por um lado, o desenvolvimento contínuo de novos meios técnicos e científicos potencialmente capazes de resolver os problemas ambientais dominantes e de determinar o reequilíbrio das atividades socialmente úteis para o desenvolvimento da sociedade. Por outro lado, a incapacidade de algumas classes sociais se apropriarem desses meios para torna-los operativos e de usufruírem das atividades socialmente úteis.

No entanto, podemos perguntar-nos se essa fase paroxística de laminagem das subjetividades, dos bens e do meio ambiente não está a entrar num período de declínio. Surgem, cada vez com mais frequência, reivindicações de singularidade, de afirmação, de exigência pela igualdade de direitos e pela inclusão social de todos os cidadãos. Uma inclusão social que se traduza no acesso de todas as pessoas a direitos básicos como a saúde, a educação, a habitação e a assistência social. Que se traduza, também, no exercício da sua cidadania e de autonomia na vida social, política e económica, contribuindo para a evolução da comunidade na qual estão inseridas e para uma verdadeira e íntegra vida em sociedade, que garanta a dignidade da vida humana e o respeito pelo espaço que ocupam e pelos seres que nele co-habitam.

Atualmente justifica-se, no plano político, social e ambiental, a necessidade de um maior envolvimento e de uma maior corresponsabilização de todos os cidadãos na resolução dos problemas que afetam a sociedade e o planeta Terra. É, pois, importante a aceitação de que a interiorização de uma atitude de comprometimento com o envolvimento sustentável nos acrescenta valores morais de respeito pelo próximo e pelo ambiente. Nos mobiliza, também, para a ação cotidiana que direciona as nossas escolhas para a dimensão do todo, com a necessidade de garantirmos a existência das pessoas e de todas as formas de vida que povoam a Terra. Nos permite, também, a participação num processo dinâmico que necessita de ser construído e levado à prática, objetivando a conquista da verdadeira justiça social e ambiental.

Envolvimento sustentável – pertinência da educação para a sustentabilidade

O posicionamento social, económico, político e cultural sobre a situação de emergência planetária que atualmente vivemos permite estabelecer diferentes tipos de discurso sobre as formas que podem permitir ultrapassar a referida situação. É inegável a crescente influência da Ciência e da Tecnologia na sociedade, em geral, e na vida dos cidadãos, em particular. Inegáveis são, também, as transformações que daí advêm, supostamente visando uma certa melhoria da vida do cidadão, do tecido social e, até, para o

aprofundamento da vasta complexidade de inter-relações que regem a vida na Terra. Mas, da crescente influência das aplicações da Ciência e da Tecnologia resultam, também, problemas que afetam a vida individual e social e a vida do planeta, onde são inúmeras as causas de pressão que sobre ele é exercida.

Os problemas planetários de origem antrópica passam, entre muitos outros pela: contaminação e degradação dos ecossistemas; esgotamento dos recursos naturais; contaminação do ar e da água; alterações climáticas globais; crescimento incontrolado da população mundial e a sua desigual distribuição; desequilíbrio entre grupos humanos; perda da diversidade biológica e cultural. Decorrentes destes problemas planetários somos levados a pensar que o futuro da vida na Terra depende, em grande parte, da forma e do grau de sensatez com que o ser humano souber gerir os conhecimentos, bem como da forma como conseguirá conduzir as aplicações da Ciência e da Tecnologia, exigindo-se uma forte preocupação ética que conduzirá, ao limite, à promoção da sustentabilidade da vida. Isto porque não se pode esquecer que, frequentes vezes, a melhoria da qualidade de vida é sinal de crescimento da capacidade de consumo, de um impulso de aquisição de bens, posicionamento que não se articula, de todo, com as preocupações ambientais que, sublinhe-se, são recentes.

Neste contexto, surgem novos desafios à educação. É expetável que contribua para minimizar alguns dos problemas planetários e que promova uma formação dos cidadãos conducente a uma efetiva participação social em busca de um desenvolvimento crítico e de um crescimento com equidade, atentando nas necessidades de cada comunidade, preservando o seu habitat, as suas tradições, os seus rituais e as suas culturas buscando, deste modo, a emancipação sustentável e democrática e, consequentemente, a sua transferência para uma consciência global.

Admite-se que para promover uma formação integral dos cidadãos é necessário o contributo e a interligação de diferentes áreas do conhecimento, numa perspetiva concertada e complementar que contribua para aumentar a sua cultura científica e a sua cultura humanista, de modo a que se possam tornar cidadãos mais sensíveis, mais ativos e interventivos na procura de soluções para os problemas sociais, económicos e ambientais que afectam as suas comunidades, a sociedade e, portanto, o planeta Terra. É que o exercício responsável da cidadania concretiza-se na procura de soluções que impliquem a capacidade crítica de refletir para depois decidir e na aplicação de conhecimentos de natureza científica e tecnológica em situações do dia-a-dia. Concretiza-se, também, na operacionalização de novas formas de intervenção humana, onde o cidadão educado deve emergir num permanente e sistemático contributo para o equilíbrio da natureza e para uma verdadeira vida em sociedade.

Os esforços, visando uma ação internacional concertada, começaram por ser reclamados na Conferência das Nações Unidas no Rio de Janeiro (1992) onde se sublinhou a necessidade de ações decisivas por parte dos educadores de todas as áreas do saber. Do ponto de vista dos autores, é crucial que essa ação convergente possa contribuir para a formação de cidadãos que reconheçam que os direitos de que hoje tanto se fala – económicos, sociais e do ambiente – só farão sentido a partir da sua qualificação como património comum da humanidade. É nesta linha de pensamento que poderá ser vista a Conferência de Salónica, em 1997, a qual sublinhou a necessidade de educar para um futuro sustentável através do recurso a uma visão transdisciplinar que possa levar a uma ação concertada de todos os educadores. Na Recomendação 21 desta Conferência, apelava-se para que as escolas fossem encorajadas a adaptar os seus programas curriculares às exigências de um futuro sustentável e beneficiassem de um suporte próprio para esse efeito. Na Recomendação 24, solicitava-se um reforço e uma reorientação dos programas de formação de professores, bem como o recenseamento e a difusão de práticas inovadoras e que fosse fornecido um suporte à pesquisa relacionada com os métodos de ensino interdisciplinar e se fizesse uma avaliação pertinente do impacto dos programas educativos implementados.

As experiências interdisciplinares sobre a sustentabilidade da Terra traduzem-se num comportamento coerente com as responsabilidades éticas e científicas dos investigadores e necessitam de ser compreendidas e implementadas no contexto educativo. Daí a importância de fomentar, junto dos professores, uma consciência interdisciplinar, onde a sua formação de base muito tem a ganhar se não ignorar os demais conhecimentos específicos. Nesta linha é preciso compreender que a integração dinâmica dos saberes se enquadra no contexto global de desmoronamento de valores e de práticas tradicionais que se verifica atualmente, de descentração e multiplicação de antagonismos, de grandes desequilíbrios ambientais e sociais, não estando nenhum desfecho previamente determinado (Paviani, 2004). A consciência interdisciplinar visa fomentar vetores potenciais de singularização e apoiar todas as aberturas prospetivas e inovadoras que enquadrem uma solidariedade epistemológica dos domínios implicados, que assinale a necessidade ética de um compromisso na ação e a virtude estética da (re)invenção permanente e que, necessariamente, transporte consigo a "vontade de transformação da condição humana no Planeta" (Guattari, 1991:194).

Sublinhe-se que, do ponto de vista dos autores, a ideia de interdisciplinaridade no contexto desta problemática será instrumental para o desenvolvimento dos saberes básicos essenciais – aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos – que possibilitarão mudanças de aprendizagens dirigidas para aprendizagens assistidas e, destas, para aprendizagens autónomas, em sintonia com um percurso de responsabilização

progressivo de cada um pela construção do seu próprio saber (Cachapuz *et al*., 2004). E essa construção não deixa de se articular com o desafio do desenvolvimento da perspetiva de mundialização da sociedade internacional com a profusão de mundividências e construções culturais, na qual universalidade, sem ser sinónimo de uniformidade, é, de acordo com Jeanne Hersch, um ato de fé pelo qual todo o ser humano reconhece em todo o ser humano um sentido de humanidade (1981).

Curiosamente, uma década depois deste significativo jogo de palavras da Professora Jeanne Hersch, a Conferência Mundial sobre Ciência, em Budapeste, considerou que a educação deve promover o desenvolvimento de capacidades em todos os membros da sociedade para que em conjunto possam trabalhar para um futuro sustentável. Alertou para a necessidade de se (re)pensarem e (re)orientarem os currículos, os programas disciplinares e as práticas educativas. Apelou para a necessidade de todos os cidadãos possuírem os conhecimentos básicos, as capacidades de raciocínio e de pensamento crítico, os valores e as atitudes de respeito por si próprios, pelos outros e pelo ambiente, bem como promoverem o desenvolvimento das competências necessárias para uma intervenção mais positiva e responsável na sociedade, na procura de soluções para os problemas que afetam o planeta Terra. No decorrer desta Conferência declarava-se que atualmente, mais do que nunca, é necessário fomentar e difundir a alfabetização científica em todas as culturas e em todos os setores da sociedade assim como as capacidades de raciocínio e as competências práticas e uma apreciação dos princípios éticos, a fim de melhorar a participação da cidadania na adoção de decisões relativas à aplicação de novos conhecimentos (Conferência Mundial sobre Ciência, 1999).

A proclamação pelas Nações Unidas da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável no período compreendido entre 2005 e 2014 não deixa de ser o reconhecimento, ao mais alto nível, da relevância de um processo educativo, o qual é para efetuar durante toda a vida em contextos formais, não formais ou informais, marcadamente interdisciplinar, orientado para valores, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e regendo-se por princípios democráticos. Deve reconhecer-se que a ONU ao promover esta Década pretendeu, por um lado, responder às chamadas de atenção, por parte dos especialistas e de setores dinâmicos da sociedade, acerca da gravidade dos problemas que atualmente a humanidade enfrenta e, por outro, sublinhar que as chamadas de atenção que se têm verificado nas últimas décadas, não estão a ter, em geral, o devido eco na sociedade e nos seus representantes políticos. De acordo com a UNESCO:

> A Década das Nações Unidas para a educação com vista ao desenvolvimento sustentável pretende promover a educação como fundamento de uma sociedade mais viável para a humanidade e integrar o desenvolvimento sustentável num sistema de ensino escolar a todos os níveis. A Década

> intensificará igualmente a cooperação internacional em favor da elaboração e posta em comum de práticas, políticas e programas inovadores de educação para o desenvolvimento sustentável (2004:4).

Para a concretização deste enorme e urgente desafio a UNESCO:

> ◆ apela aos Estados e às organizações não governamentais, às associações económicas e industriais, às instituições académicas e financeiras internacionais para que tomem medidas urgentes, no sentido de "colocar em prática o novo conceito de educação para um futuro sustentável e reformar, por conseguinte, as políticas e os programas educativos nacionais" (Mayer, 2002:12);
> ◆ recomenda que os campos prioritários de atuação sejam: a redução da pobreza, a igualdade de sexos, a promoção da saúde, a preservação e a proteção dos recursos naturais, a transformação da vida rural, os direitos do ser humano, a paz e a compreensão internacional, a diversidade cultural e linguística e a valorização das tecnologias de informação e comunicação (UNESCO, 2004);
> ◆ propõe que a educação, formal e não formal, preste sistematicamente atenção à situação do mundo, contribuindo para proporcionar uma perceção correta dos problemas e das suas possíveis soluções, e procure fomentar atitudes e comportamentos favoráveis com vista a um futuro sustentável;
> ◆ sugere que, para tal, sejam implementados projetos que evidenciem e aprofundem o caráter global de muitos dos problemas e dos desafios a que a humanidade tem que fazer frente para encarar o seu futuro (UNESCO, 2004).

Estas recomendações vão ao encontro das preocupações manifestadas por alguns autores (Delors, 1996; Cortina *et al*., 1998), que sugerem que seja fomentada uma educação que procure superar a tendência de orientar o comportamento em função de interesses a curto prazo ou da simples rotina, que contribua para uma correta perceção da situação do planeta, que promova o desenvolvimento de atitudes e de comportamentos responsáveis e que prepare os cidadãos para a tomada de decisões fundamentadas e dirigidas na procura de um desenvolvimento culturalmente plural e fisicamente sustentável.

Do ponto de vista dos autores, a intenção deste processo desafiador articula-se bem com a "emergência de uma sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas, envolvidos de forma consciente e crítica na construção de uma civilização planetária" (Morin *et al*., 2004:107). É, assim, que a educação para a sustentabilidade insiste em fazer um chamamento educativo e cultural da sociedade para modificar tendências e valores que incidam no bem-estar de todos os seres humanos, na integração sistémica dos problemas sociais e ambientais num mesmo processo de reflexão-ação e na criação de uma cultura ambiental que reconcilie os indivíduos e a sociedade, tanto com a natureza como com eles mesmos. Subjacente a esta posição não pode deixar de se reconhecer que a confluência e o mútuo enriquecimento de saberes antropológicos, psicológicos, sociológicos, económicos e ecológicos ajudarão à construção de uma imagem coerente e complexa da crise ecológica contemporânea, da forma como é interpretada e racionalizada pelo pensamento humano e das orientações normativas que hão-de permitir superá-la (Caride & Meira, 2001; Gutiérrez & Pozo, 2006). A partir de tal confluência reconhece-se melhor o papel da educação para a sustentabilidade como sendo "uma

educação com vocação de ir até à integração do desenvolvimento humano nas coordenadas de uma progressiva reconciliação com o meio ambiente" (Gutiérrez & Pozo, 2006:23).

Uma educação que busca a compreensão individual e coletiva cotidiana, onde se desenrolam as interações entre os grupos humanos e o meio social, cultural e ambiental, e que se traduz na formação de cidadãos que possuam novos critérios de responsabilidade para com eles mesmos, com o seu grupo social e para com o seu ambiente natural, tendendo para a construção de uma nova ética de envolvimento sustentável. Isso implica, certamente, a superação do dualismo ser humano-natureza o que não significa o apagamento do humano, a superação do antropocentrismo totalitário sem deixar de reconhecer que o ser humano tem um lugar singular na natureza, a superação da apropriação destruidora da natureza, sem que tal implique qualquer vingança do natural sobre o humano (Pureza, 2002). Assumir a complexidade do que acaba de ser referido impede que esta secção termine, tranquilamente, por aqui. É inevitável a referência, ainda que breve, à pluralidade dos discursos ambientais que, afinal, não são mais do que formas de interpretar a Terra, com os seus problemas de natureza ambiental e do equacionamento dos mesmos. Tais discursos apresentam uma dimensão de universalidade, considerando a natureza das questões ambientais e, porque implicam uma vertente interventiva na sociedade, estabelecem uma relação próxima com o poder político (Foucault, 1980). A diversidade dos discursos ambientais radica no facto de toda a gente depender das dinâmicas dos vários subsistemas naturais – tanto os milhões de cidadãos que habitam as periferias dos grandes centros populacionais, como as elites intelectuais nos países com diferentes níveis de desenvolvimento, e até aqueles que vivem em regiões onde ainda é possível encontrar harmonia ambiental. De forma simplificada, os referidos discursos podem polarizar-se em torno de dois tipos, o discurso dos limites ou da sobrevivência e o discurso prometeico (Duarte Santos, 2007).

A centralidade do primeiro está expressa no Relatório do Clube de Roma, de 1972 – *Os Limites do Crescimento* (Meadows *et al.*, 1972), publicação que enfatizou a ideia de que o desenvolvimento pode ser limitado pela natureza dos próprios recursos do planeta. Combinando cinco variáveis – ambiente, população, nutrição, recursos naturais e tecnologia – foi elaborado um modelo computacional, o qual viria a indicar que a manterem-se os níveis de crescimento da população, da produção de alimentos, e da exploração de recursos a capacidade de resposta do planeta que habitamos terminaria dentro de um século. Os ecossistemas colapsariam, com todas as correspondentes e trágicas consequências.

O fundamento do segundo tem correspondência com a analogia simbólica radicada na mitologia grega e que será aprofundada na secção seguinte. Aí, o fogo foi roubado a Zeus por Prometeu, sendo depois entregue aos humanos, garantindo-lhes uma capacidade de progressão

sem limites. A ideia de uma confiança absoluta na humanidade, na sua imaginação coadjuvada pela tecnociência foi sendo apresentada com potencialidades suficientes para vencer todas as questões postas pelo paradigma dos limites da sobrevivência. A força das propostas dos prometeanos emerge dos êxitos da revolução industrial e da capacidade transformadora da energia, tendo vindo a beneficiar com a liderança do sistema capitalista e com o progressivo alargamento de uma certa perspetiva de globalização, aquela que Roger Garaudy apelida de monoteísmo de mercado, comportando-se como um mecanismo de exclusão.

Nas últimas décadas do século XX agudizaram-se as incompatibilidades entre os resultados dos impactes locais e globais do crescimento e a proteção da Natureza. Parece ser "inteiramente verdade que a triunfante convicção da modernidade num progresso linear e permanente, rumo ao futuro, se perdeu nas bombas de Hiroshima e Nagasaki, no efeito de estufa, nas práticas do eugenismo, nas ditaduras de todos os tipos e no darwinismo social do neo-liberalismo contemporâneo" (Pureza, 2002:17). Ao mesmo tempo prosseguia a dialética entre os discursos prometeico e o escatológico, daí emergindo condições que sustentavam o aparecimento de um outro discurso, que contrapunha um conjunto específico de problemas como, por exemplo, a fome, a pobreza, as condições de saúde, com as problemáticas do ambiente. Aparecia assim o discurso do desenvolvimento sustentável, o qual pretendia responder às necessidades do presente sem pôr em risco os direitos das gerações futuras.

A educação para a sustentabilidade surge com naturalidade, assumindo-se como um direito social fundamental e como um recurso privilegiado de legitimidade da democracia. A sua função destaca-se e justifica-se plenamente, não apenas pelo potencial transformador que pode ter sobre os cidadãos, como também pelo valor cognitivo e social e pela sensibilidade ambiental e cultural que pode ter sobre as populações. Consideramos que uma forma de ajudar os cidadãos a mudarem a visão de si próprios, no sentido de os ajudar a melhorar e a resolver os problemas que afetam o mundo, passa por um investimento cada vez maior na consecução do objetivo último da educação para a sustentabilidade: "para alcançar pacificamente a coexistência entre os povos, com menos sofrimento, menos fome, menos pobreza num mundo onde as pessoas poderão ser capazes de exercer os seus direitos como seres humanos e cidadãos de um modo digno" (Arima *et al.,* 2004:13).

Imaginário mítico do envolvimento sustentável - a necessidade de uma remitologização

Não deixa de ser, a vários níveis, original que os estudiosos do *envolvimento sustentável* se interroguem sobre o tipo de imaginário mítico que o sustenta ou modela. Assim, pode afirmar-se que a natureza do imaginário que o modela é, na perspetiva das estruturas antropológicas do imaginário (Gilbert Durand), mística e sintética (regime noturno

do imaginário), por oposição ao imaginário de tipo heroico (regime diurno do imaginário de Gilbert Durand) sobre o qual repousa o paradigma do desenvolvimento técnico-científico e industrial moderno. Este paradigma heroico que cortou, separou e dilacerou a relação simbiótica e de simpatia originária entre o ser humano e a Terra-Mãe (Gaia), proclamou, em nome da crença indefinida no progresso, a supremacia de Prometeu, de Fausto, de Frankenstein, sobre uma "Nova Atlântida" enquanto anunciadora de uma *Cidade Ideal* (Mucchielli, 1960). Sob a égide destes mitos a relação tradicional de envolvimento que o ser humano tradicional mantinha com a Terra-Mãe (Gaia) foi-se *des-envolvendo*, em nome das ideias salvíficas de progresso e de perfetibilidade humanos. À medida que esse *des-envolvimento* (leia-se rutura originária) se ia produzindo, a biosfera, a vida humana, as relações socio-afetivas, como a própria vida cósmica, definhavam, à semelhança da "terre gaste" (o reino da "Terra desolada") do Rei-pescador narrado por Chrétien de Troyes no seu romance *Perceval ou le Conte du Graal* (1180).

Para contrariar a degeneração ecológica, com as consequências que se conhecem nas mais variadas dimensões da vida humana, torna-se pertinente conhecer o imaginário mítico que está subjacente ao modelo do envolvimento sustentável e dele retirar análises, reflexões e ensinamentos. Deste modo, analisando alguns mitos centrais do imaginário universal da humanidade, identificamos os mitos do deus Hermes, da Idade de Ouro, do Paraíso e de Gaia, como passíveis de modelarem o envolvimento sustentável.

A visão do mundo dos que se reveem na filosofia do envolvimento sustentável, que faz das "três ecologias" explicitadas por Félix Guattari a sua pedra-angular, não se limita a uma reação comprometida com a vida bio-cósmica. Passa, também, pela implicação de todo o modo de ser do sujeito, na suas vertentes sociopolítica, ecológica e psicológica. Félix Guattari (1991) defende a necessidade das três ecologias – a do meio ambiente, a das relações sociais e a da subjetividade humana – estarem ligadas entre si. Neste sentido refere:

> Apesar de estarem [as formações políticas e as instâncias executivas] começando a tomar uma consciência parcial dos perigos mais evidentes que ameaçam o meio ambiente natural de nossas sociedades, elas geralmente se contentam em abordar o campo dos danos industriais e, ainda assim, unicamente numa perspetiva tecnocrática, ao passo que só uma articulação ético-política – a que chamo *ecosofia* – entre os três registos ecológicos (o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana, seria suscetível de clarificar convenientemente estas questões (Guattari, 1991:8).

Assim, o mais importante na análise mitológica que vamos fazer é compreender que os mitos do imaginário universal da humanidade não devem ser analisados de forma isolada, pois a sua compreensão global poderá contribuir para criar uma nova arte de viver em sociedade e a assunção do modelo de envolvimento sustentável que sustente uma outra conceção da Terra e do modo como nos vemos a nós próprios e como nos religamos com a

Terra e com os seres humanos que a povoam, trilhando caminhos que valorizem o envolvimento sustentável e a inclusão social de todos os cidadãos. O crescente mal-estar, provocado pelas intensas e rápidas transformações técnico-científicas e industriais, não esquecendo a crise alimentar, dos combustíveis e das alterações climáticas, entre outras, só pode, a nosso ver, ser minimizado pelo exercício ativo do pensamento transversal que procura apreender denominadores comuns entre domínios aparentemente separados. Esta mudança de atitude carece de uma rutura epistemológica e de uma nova ética de responsabilidade, como refere Hans Jonas no estudo *O Princípio da Responsabilidade*: "age de tal modo que os efeitos da tua ação sejam compatíveis com a permanência de uma vida autenticamente humana sobre a Terra" (1995:40). Pensamos, assim, que este novo imperativo categórico, que nos fala da necessidade de cuidarmos da Terra, poderá ser completado por uma outra orientação que considera que mais vale cuidar com prudência do que transformar a Terra de uma maneira frenética: "É preciso também reaprender a habitar a Terra, o que obriga a ordená-la" (Taguieff, 2004:328). É, portanto, esta sensibilidade ética, entre outras linhas de orientação, que deverá ser trabalhada e reconhecida por cada cidadão. Neste sentido, devem ser criados mecanismos de trabalho e de cooperação nas escolas que permitam uma efetiva partilha de saberes e de valores que informem novas atitudes, reais e consentâneas com uma prática reflexiva e interdisciplinar como condição de exercitar um pensamento transversal e aberto às três ecologias atrás referidas (Guattari, 1991).

Pois acreditamos que cultivar este tipo de atitude espiritual facilita o exercício de uma cidadania participativa e de responsabilidade que vise o envolvimento dos cidadãos na resolução dos problemas da sociedade atual, entre os quais se incluem os relacionados com a valorização da inclusão social no mundo contemporâneo.

Sob o signo do deus Hermes

Sob o signo do deus Hermes, uma educação para o envolvimento sustentável implica e compromete o ser humano com o meio ambiente numa simbiose sociocultural, ambiental e mental. Mas afinal quem é este deus grego que religa o céu, a terra e o inferno? Ou seja, um deus que une, que concilia e que religa dimensões ou universos aparentemente diferentes?

Hermes era filho de Zeus e de Maia (filha de Atlas). O seu nome tem origem, provavelmente, em *herma*, palavra grega que designa os montes de pedra usados para indicar os caminhos. É referenciado como deus da fertilidade, tinha o centro do seu culto na Arcádia, onde se acreditava que tivesse nascido. Considerado protetor dos rebanhos, era frequentemente associado a divindades da vegetação, como Pã e as ninfas. Entre as suas várias atribuições incluíam-se as de protetor das estradas e dos viajantes, condutor das almas

ao Hades, deus da fortuna, da eloquência e do comércio, patrono dos ladrões, inventor da lira e mensageiro dos deuses. O seu atributo de mensageiro (o guia das almas – *Seelenführer*) entre os deuses e os homens e entre estes e o Reino de Hades, permitiu-lhe percorrer naturalmente os três níveis cósmicos: o domínio dos deuses (ar); o domínio dos homens (terra); e o reino de Hades (o lado subterrâneo da terra) (Kerényi, 1976).

No contexto de análise que estamos a desenvolver, interessa realçar que Hermes simboliza os meios de troca entre o céu e a terra, a mediação que assegura a viagem, a passagem entre os mundos infernais, terrestres e celestes. A sua habilidade para lidar com os três níveis cósmicos permite-lhe descer ao plano inferior e retornar com mensagens do inconsciente, por via dos sonhos. Hermes é, também, o guia dos seres na sua transmutação, na sua individuação (segurança na mudança mental de estado em estado, de grau em grau, de condição em condição, de pólo em pólo, de vibração em vibração). Revela, pela sua natureza, uma forte sensibilidade para religar registos ou dimensões do real aparentemente diferentes, quer da vida natural quer da vida humana.

Consideramos, por isso, que a análise filosófica do mito sobre o signo do deus Hermes pode facilitar a compreensão da complexidade e dos desafios das problemáticas do século XXI, tal como Gilbert Durand (1979) já o tinha pressentido quando explicitou o seu retorno no século XX. Sob o seu signo, a temática da ecosofia, desenvolvida por Félix Guattari (1991), compreende-se melhor pois nela adquire uma outra valoração a transversalidade entre o meio ambiente, as relações sociais e a subjetividade humana.

A leitura mitanalítica efetuada sobre o signo do deus Hermes permite perceber melhor que as racionalizações discursivas sobre uma temática tão sensível e vulnerável, como é a do envolvimento sustentável, escondem traços e figuras míticas que nos olham e murmuram com a esperança de serem vistos e ouvidos. E, segundo nós, a análise efetuada assume-se, por um lado, como uma condição facilitadora de diálogo entre as diferentes visões da problemática que nos ocupa e, por outro lado, funciona como uma espécie de "hormonas da imaginação", à semelhança dos quatro elementos de Gaston Bachelard (ar, água, terra e fogo), que sedimentam e entusiasmam o nosso imaginário coletivo e comunalista.

O Mito da Idade de Ouro ou o fim da ilusão prometeica e fáustica

Para contrariar a orientação de um desenvolvimento insustentável, centrado na violentação da Terra e do próprio ser humano, assiste-se, a partir da década de 70 do século vinte, a um crescente mal-estar face às visões prometeica e faustiana do progresso da Ciência e da Tecnologia. Tal mal-estar não impediu que se verificasse uma nova mudança de paradigma científico e tecnológico, ao nível da microeletrónica (telecomunicações e inteligência artificial –

informática e ciberespaço), da energia nuclear, da nanotecnologia e do binómio engenharia genética/biotecnologias (clonagem, alimentos transgénicos, biocombustíveis, entre outros). Esta panóplia, em certo sentido, prolonga, ainda que de forma mais sofisticada e incomensurável, o ardor técnico-científico anterior que consistia em explorar, de modo (im)possível e ilimitado, todas as possibilidades para transmutar o planeta, o mundo e a condição humana. Todavia, esta mudança de paradigma foi criando condições para que novas alternativas fossem paulatinamente surgindo, nomeadamente um modelo de desenvolvimento sustentável que se sustenta, sob os pontos de vista simbólico, político e ético (Taguieff, 2004:271-276), numa abordagem integradora das ecologias social, mental e ambiental (Guattari, 1991) e na valorização da responsabilidade ecológica (Hans Jonas). Este modelo de desenvolvimento concilia a utopia da Terra prometida com o mito da Idade de Ouro (decalcando também o Mito do Paraíso) que, comparativamente com a utopia da Terra prometida, é um retorno às origens.

O mito da Idade de Ouro (*aurea aetas*, *aurea saecula*, *tempus aureum*) é um mito universal sobre um estado de natureza idílico habitado por uma humanidade androgínica, que se encontra em comunhão com os deuses e em total harmonia consigo mesma. Este mito está associado ao mito do Paraíso, aos Campos Elísios, às Ilhas dos Bem-Aventurados, ao Jardim das Hésperides e à Arcádia. Encontra-se situado num algures espacial e numa espécie de *in illo tempore* (um *illud tempus* paradisíaco), apontando para uma existência ideal, feliz e perfeita. Trata-se de um mito que oferece uma imagem dum mundo e duma época onde o ser humano, os animais, as plantas e o céu viviam em harmonia, ou seja, gozavam de um entendimento perfeito. Viviam em paz e em segurança e eram felizes, pois não se preocupavam nem com a sua subsistência, nem com as condições climatéricas, que eram sempre amenas e agradáveis. Reenvia, igualmente, para uma terra de abundância, onde os alimentos necessários para os humanos e para os animais surgiam naturalmente, sem necessidade de serem cultivados ou produzidos. Por outras palavras, os bens alimentares e de outro tipo eram oferecidos, sem qualquer esforço e em quantidade, espontaneamente a todos aqueles que assim o desejassem. Por fim, era uma espécie de "Paraíso" que desconhecia o trabalho, a organização sociopolítica, comercial e industrial e, consequentemente, onde não existia nem a propriedade, nem os meios de produção. Neste contexto, era um lugar que não estava sujeito à usura temporal, pois o tempo da Idade de Ouro não se distinguia propriamente do "Tempo das Origens" (*in illo tempore*), ou seja, num tempo que escapava a qualquer possibilidade de datação cronológica, pois a Idade de Ouro encontrava-se fora do tempo histórico (Bauza, 1993, 1996; Gusdorf, 2005; Sun, 2000; Wunenburger, 2002; Araújo, 2004). Foi, portanto, esta Idade de Ouro que precedeu o ciclo temporal que se foi paulatinamente

degradando mediante a decrepitude das idades que lhe sucederam (as Idades da Prata, do Bronze e do Ferro), e com as invenções técnicas correspondentes a essas idades:

> O mito da Idade de Ouro designa então uma época em que a humanidade era suposta viver sem artifícios, sem invenções técnicas, mas também sem instituições, sem mediação das leis, numa espécie de estado de natureza oposto à cultura. A Idade de Ouro precede portanto o momento onde o homem se tornou um ser histórico acedendo a um desenvolvimento, o da civilização (Wunenburger, 2002:27-28).

A sociedade que viveu na Idade de Ouro não conheceu as consequências do tempo destrutivo, por isso os seus habitantes estavam imunes a qualquer tipo de doença, podendo viver longamente, e até eternamente, à semelhança de Adão e de Eva antes de terem desobedecido a Deus. É um mito filiado naquilo que Mircea Eliade designou de mito do Eterno Retorno que pressupõe uma visão cíclica da história em que há lugar a um retorno ao "Prestígio das Origens" ou à "Beatitude dos Começos" e um tempo sagrado que é sempre cíclico. Trata-se, assim, de um tempo mítico que é trans-histórico e passível de ser repetido: todo o começo é um *illud tempus* e, por conseguinte, uma abertura para o Grande Tempo, para a eternidade (Eliade, 1977:467). O tempo próprio do mito da Idade do Ouro é o "Tempo Prestigioso" (Georges Gusdorf), o "Tempo das Origens", ou o "Grande Tempo", como gosta de dizer Mircea Eliade, um tempo muito diferente do histórico, porquanto projeta o sujeito no ambiente mítico por excelência que é o espaço do sagrado, logo da rutura com o profano e com as condicionantes históricas que o determinam (1985).

Não é pois de estranhar que permaneça em cada um de nós, no nosso imaginário mais profundo e mítico, o desejo nostálgico de regressar ao Paraíso, que não é mais do que escapar ao tempo e entrar no reino do "presente eterno". Mircea Eliade define este desejo do seguinte modo: "desejo experimentado pelo homem de se achar sempre e sem esforço, no coração do mundo, da realidade e da sacralidade e, em suma, de superar de maneira natural a condição humana e recuperar a condição divina ou, como diria um cristão, a condição anterior à queda" (1977:452). Por outras palavras, este desejo de recuperar os atributos divinos, os atributos do ser humano primordial, tais como a amizade com os animais, o conhecimento da sua língua, a imortalidade, a espontaneidade, a liberdade, a possibilidade de ascensão ao céu, leva necessariamente à anulação do tempo, à recuperação do *illud tempus* paradisíaco. Esta anulação temporal coincide com o tempo antes da "queda", na terminologia da tradição cristã, e o tempo da época primordial ou da "beatitude dos começos" (Eliade), onde o "ato decisivo" (Eliade) teve lugar. Por sua vez, este identifica-se com a obra do "Antepassado Mítico". Por outras palavras, este *regressus ad originem* ("retorno às origens"), ao indicar o desejo de recuperar a condição primordial ou a "beatitude dos começos", aponta para um recomeço da "história" e para a exaltação criadora dos "começos" (1978:167).

O mito da Idade de Ouro exprime, mediante os mitologemas da paz, da abundância e da longevidade, as aspirações profundas da humanidade que se traduzem numa forma de vida harmoniosa, pacífica e plena de felicidade. Esta forma harmoniosa parece pressupor uma relação que se fundamenta na "consciencificação da universalidade e fundamental identidade da vida" (Cassirer, 1961:58) experienciada pelo ser humano tradicional. Este carateriza-se por ter uma relação de simpatia, logo de unidade, com todas as formas de vida que o envolvem. Daí poder afirmar-se que ele vive em concordância com o mito da Idade de Ouro que exprime uma atitude reverencial perante a Mãe Terra (Gaia, Géia ou Gê), além de conviver com ela de uma forma íntima e solidária. Por outras palavras, este mito exprime uma concordância universal com todas as formas de vida natural e de luta pelo equilíbrio ecológico, que é uma condição necessária para contribuir para que as ecologias social e mental, ou da subjetividade humana, possam encontrar o seu equilíbrio:

> Esta sociedade ideal de seres felizes da Idade de Ouro assenta, com efeito, num respeito espontâneo dos processos naturais da vida, ao abrigo de toda a violência. (…) os autores da Idade de Ouro vêem na vida natural uma ordem perfeita, que só os homens podem perturbar. A Idade de Ouro permite, portanto, imaginar uma simpatia confiante entre vivos que resulta do seu respeito pela ordem cósmica. (…) O vegetarianismo místico, motivado pela condenação do consumo de outros seres vivos que tornam o ser humano impuro, constitui portanto um meio para participar numa concórdia natural universal, de que o mito constitui o fundamento (Wunenburger, 2002:34).

Assim, e face à barbárie ambiental provocada maioritariamente por decisões político-enconómicas erróneas, mesmo que legitimadas por determinados pressupostos científicos e tecnológicos, tem-se assistido nas últimas décadas do século XX e inícios do século XXI a uma ressurgência do mito da Idade de Ouro. Este "retorno do mito" (Mardones, 2005) deveu-se muito à crise ecológica planetária que fez vir à tona os impactes negativos do progresso, senão mesmo uma visão catastrófica de um progresso "assassino", como lembra Pierre-André Taguieff, e cujos artesãos podem ser identificados com Prometeu e Fausto. O mito da Idade de Ouro é mais do que uma mera ficção, pois permite-nos, graças aos mitologemas (temas míticos) que o caracterizam, encarar, do ponto de vista mítico, o envolvimento sustentável a uma nova luz:

> É pois significativo constatar que o imaginário utópico reintroduz no espaço urbano o mitema insular, mas conotado com valores por vezes antitéticos. Certamente, o imaginário das cidades na tradição ocidental permanece ambivalente: na Bíblia desenvolve-se, ao lado das cidades maléficas (Sodoma, Gomorra, etc.), um imaginário 'noturno' da cidade que é análogo ao do jardim edénico, lar numinoso, cidade santa. A topografia de 'Jerusalém Celeste' sobrepõe-se assim, sem discordância, com a topografia do espaço paradisíaco (Wunenburger, 2002a:222).

A Jerusalém Celeste constitui-se como a cidade ideal e supra-histórica, que visa alcançar a felicidade, a paz, a concórdia e o maior bem-estar possível no espaço terreno. Em resumo, aquilo que parece pois importante destacar é que este tipo de "cidade ideal" espera realizar a felicidade coletiva por intermédio de uma organização técnico-científica e industrial assente na exploração sustentada dos recursos naturais, tal como se procura efetivar com a

busca pelo desenvolvimento sustentável na sociedade atual e na inclusão social de todos os cidadãos que nela vivem. Pensamos, portanto, que defender e implementar o envolvimento sustentável não é mais do que reativar ou reatualizar o mito da Idade de Ouro, o que corresponde, na verdade, ao lado optimista do imaginário mítico, que re-enviam, direta ou indiretamente, para os mitologemas deste mito: a paz, a abundância, a longevidade, a vida harmoniosa e pacífica entre os seres humanos e a natureza, onde o comprometimento com a inclusão social deve assumir um papel preponderante.

Face ao exposto, podemos dizer com Jean-Jacques Wunenburger (2002) que é possível encontrar três orientações no mito da Idade de Ouro, a saber: o sentido da História, a conceção da justiça e a representação da natureza. Naquilo que nos interessa aqui refletir, importa destacar muito especialmente as duas últimas caraterísticas porque ao nível da justiça surge naturalmente a temática da inclusão social e ao nível da representação da natureza advinha-se a necessidade da sua importância para o bem-estar da humanidade e a consequente solidariedade simbiótica entre as diversas formas de vida.

O envolvimento sustentável sob o apelo da Terra-Mãe (Gaia)

Este nosso último ponto desenrola-se sobre o fundo da narrativa, transmitida por um artista caiçara de Paraty, apresentada na secção 3. Esta narrativa constitui-se como uma metáfora viva no sentido que lhe dá Paul Ricoeur, sente-se palpitar o tipo de imaginário que está subjacente a uma conceção de envolvimento sustentável, assim como da visão do mundo e do modo de vida que lhe está associado. Este tipo de imaginário social está enformado da relação de simpatia e de comunhão fisiológica e anímica que o ser humano tradicional mantinha com todas as formas de vida. Assim, havia uma relação simbiótica entre as comunidades tradicionais e a natureza e, por conseguinte, uma forte identidade com tudo o que tivesse a ver com a Terra Mãe. Nesta perspetiva, a natureza não era olhada e pressentida como um Outro, mas como um prolongamento do sujeito e, consequentemente, recetáculo vivo das suas ações.

Partindo da narrativa transcrita por Viana (1999), podemos interrogar-nos sobre a orientação mítica subjacente ao envolvimento sustentável, dando-nos assim conta que este tipo de envolvimento mais do que reatualizar o mito da Idade de Ouro visava uma *renovatio mundi* baseada numa harmonia envolvente, numa con-fusão, com a Terra-Mãe (Gaia) em que a escuta e o respeito pelos seus ritmos assumia contornos de ritual religioso:

> Porque os ritos repetem aquilo que se passou *in illo tempore*, no tempo mítico; eles reatualizam o acontecimento primordial contado nos mitos. Assim, nós encontramos nos rituais da Terra Mater o mesmo mistério que nos revela como a Vida nasceu de um germe escondido numa 'totalidade' indistinta, ou como ela se produziu no seguimento da hierogamia entre o Céu e a Terra, ou ainda como ela brotou de uma morte violenta, a maioria das vezes voluntária (Eliade, 1990:228).

Neste ambiente procura-se uma regeneração, colocada sob os auspícios das deusas da fecundidade telúrica, que podem ser as deusas da vegetação e da agricultura - especialmente Deméter, ainda que Ártemis pudesse ser referida como deusa do reino vegetal e da natureza selvagem (Lévêque & Séchan, 1990), que ouça atentamente os seus oráculos que ajudam a compreender o modo como se pode "tornar a vida possível" (Ducroux, 2002:9). Todavia, esta simpatia para com a Terra-Mãe (Gaia) e estes comportamentos ritmados pelos ciclos das estações e pelos dias percebem-se melhor à luz não somente das tradições ancestrais das comunidades tradicionais, de que a caiçara é um exemplo (Viana, 1999), mas à luz do simbolismo da Terra-Mãe (Gaia) estudado, nomeadamente por Mircea Eliade (1949, 1990). De acordo com o autor, antes de ser considerada como uma deusa mãe, como uma divindade da fertilidade, a Terra impôs-se como Mãe (*Terra Mater* ou *Tellus Mater*), como a *Genetrix* universal, como a Grande Ama e como Mãe gigante, encarada também como "uma potência criadora puramente cósmica, assexuada ou, se se prefere, sobre-assexuada" (1990:208). A Terra tornou-se Mulher, Mãe venerada e respeitada pelas suas características terríficas benéficas, como os atributos das deusas gregas ligadas à agricultura e à vegetação o atestam. Respeitada, também, pelos seus mitos, que nos revelam os mistérios do nascimento, da criação e da morte dramática seguida da ressurreição. Assim, não surpreende que a Terra-Mãe (Gaia) tenha dado lugar, no quadro da evolução dos cultos agrícolas, à figura de uma Grande Deusa da Vegetação, da fertilidade e da colheita. Não podemos esquecer, também, o papel desempenhado por Ártemis (deusa da luz da lua, dos animais selvagens, da castidade e da caça) e Cibele (a grande mãe dos deuses, deusa dos mortos, da fertilidade, da vida selvagem, da agricultura e da caçada mística) e o deus Dionísio (deus da vinha e do excesso orgiástico) (Guthrie, 1956; Séchan, 1951, 1963; Eliade, 1949; Kerényi, 1996; Guthrie, 1956; Lévêque & Séchan, 1990; Otto, 1969, 1993).

Gaia é, fundamentalmente, marcada pelo simbolismo vegetal:

> A terra é valorizada em primeiro lugar porque ela tem uma capacidade infinita de dar fruto. É por isso que, através do tempo, a Terra Mãe se transforma insensivelmente numa Mãe dos Grãos. (…) É verdade que Gê ou Gaia é finalmente substituída por Deméter, mas a consciência da solidariedade entre a deusa dos grãos e a Terra-Mãe não se perde nos Helénicos. (…) Através da 'forma' das Grandes Deusas agrícolas, pode-se reconhecer a presença da 'senhora do lugar', a Terra-Mãe. (…) A passagem da Terra-Mãe à Grande Deusa agrícola é a passagem da simplicidade ao drama. (…) Mas a Terra Mãe nunca perdeu os seus privilégios arcaicos de 'senhora do lugar', de fonte de todas as formas vivas, de guardiã das crianças e de matriz na qual se enterra os mortos a fim que eles aí repousam, que aí se regenerem e que retornem à vida graças à santidade da Mãe telúrica (1949:228-229).

Se a Terra é uma Mãe viva e fecunda, tudo aquilo que ela produz é simultaneamente orgânico e animado; não somente os homens e as plantas, mas também as pedras e os minerais. (…) As suas possibilidades de criação são ilimitadas: ela cria por hierogamia com o Céu, mas também por partogénese ou por imolação. (…) A Terra-Mãe encarna o arquétipo da

Fecundidade, da criação inexaurível. É por esta tendência que ela tem a tendência a assimilar os atributos e os mitos de outras divindades da fertilidade sejam elas lunares, aquáticas ou agrícolas. Poder-se-ia dizer que a Terra-Mãe constitui uma 'forma aberta' suscetível de se enriquecer indefinidamente, e que e por esta razão que ela absorve todos os mitos relacionados com a Vida e com a Morte, com a Criação e com a geração, com a sexualidade e com os sacrifícios. (…) Nós não insistimos sob o aspecto nocturno e funerário da Terra-Mãe enquanto Deusa da Morte; nós não falamos dos seus traços agressivos, terríficos, angustiantes. Mas mesmo a respeito desses aspetos negativos e angustiantes, não se pode perder de vista uma coisa: se a Terra se torna Deusa da Morte é justamente porque ela é percebida como a matriz universal, como a fonte inesgotável de toda a criação (Eliade, 1990:209, 227-228, 232).

Neste contexto compreende-se melhor a experiência mística de autoctonia, apresentando-se esta, aos nossos olhos, como uma das características mais emblemáticas do envolvimento sustentável. Ela fala-nos do sentimento profundo da nossa ligação à Terra, como se por ela tivéssemos sido criados, do mesmo modo como a Terra fecundou os rochedos, as árvores, as flores e os rios. Assim a autoctonia deve ser compreendida como "um sentimento de estrutura cósmica que ultrapassa em muito a solidariedade familiar e ancestral" (Eliade, 1990:203), sendo graças a ela que se experiencia e se reatualiza o sentimento arquetipal de pertença a uma grande unidade cósmico-biológica, e se vive, também, como se a nossa existência pertencesse sempre àquele lugar e àquela comunidade. Por conseguinte, pela experiência da autoctonia o ser humano torna-se solidário da Vida, enquanto reflexo da Terra-Mãe (Gaia), tratando-se, portanto, aqui de uma solidariedade biológica: "A solidariedade que existe entre o telúrico por um lado, o vegetal, o animal, o humano por outro, é devida à vida que é a mesma por todo o lado. A sua unidade é de ordem biológica" (Eliade, 1949:223). Por sua vez, esta solidariedade biológica encontra-se intimamente ligada aos símbolos e ritos de renovação da vegetação: "Através da vegetação, é a totalidade da Vida, é a Natureza que se regenera por múltiplos ritmos, que é 'honrada', promovida, solicitada. As forças vegetativas são uma epifania da vida cósmica" (1949:279-280).

O que pretendemos pois dizer é que o envolvimento sustentável modifica não só a conceção que temos da Terra, como a ideia que fazemos de nós próprios e do comprometimento com a componente social e política da sociedade atual. É uma conceção que implica necessariamente uma mudança de paradigma ainda em aberto, e que suscita uma série de desafios à criatividade e ao comprometimento de todos aqueles que estejam dispostos a escutar os oráculos da Terra-Mãe (Gaia). Porém, essa escuta pressupõe uma condição necessária, ainda que não suficiente, que é aquela de renunciarmos aos efeitos perversos da

hybris, ou seja, de sabermos renunciar "ao fantasma das desmesura e da grandeza e a reaprender o político no sentido forte, a saber a determinação coletiva do estar em comunidade" (Bourg, 2002:249).

O palpitar do imaginário mítico subjacente a uma conceção de envolvimento sustentável e a uma visão do mundo e do modo de vida que lhe está associado, remete-nos, também, para um tipo de imaginário social enformado numa relação de comprometimento com a inclusão social de todos os cidadãos.

Considerações finais

O desafio que os autores do artigo se colocaram foi, pese embora o curto espaço disponível, proporcionar uma reflexão que dê um contributo na procura de respostas para um relevante problema com implicações ao nível de inclusão social. Trata-se de uma atitute comprometida relacional da humanidade com o planeta, no qual nos realizamos - ou não - como pessoas, vistas, aqui, numa lógica de seres em relação. A conflitualidade relacional vigente, mitologicamente tida como prometeica, necessitará de dar lugar a uma postura de simbiose plural, de matriz sob o signo do deus grego Hermes.

De facto, o tão proclamado desenvolvimento sustentável, reflexo é certo de uma maior tomada de consciência das questões globais que afetam o planeta não vem sendo capaz, na prática, de, por exemplo, tratar a cegueira dum crescimento económico acelerado e imediatista que se desenvolve, na feliz imagem de Leonard Boff (1995), entre dois infinitos - o dos recursos e o do futuro. É que nem os recursos são infindáveis, nem o futuro é linear e continuamente ilimitado, se continuarmos por esta senda que nos conduzirá inevitavelmente à criação de uma nova "Terre Gaste" (a terra desolada) do Rei pescador da Lenda do Graal.

Reconhecendo o papel crucial que à educação pode caber, esta terá de se organizar num enquadramento sistémico que corresponda a um corte epistemológico com o paradigma vigente, que valorize uma forte articulação ético-politica, que promova um pensamento marcado pela tranversalidade e que seja compaginável com uma atitude de reflexão e de articulação de saberes diversos. Esta é a matriz compaginável com a sociedade em rede, como a nossa, na qual cada pessoa se prolonga, se continua, pela Natureza, jamais permanecendo fora dela. É, afinal, a proposta de envolvimento sustentável que espelha o imaginário universal da humanidade, mais propriamente o mito da Idade do Ouro, sinteticamente caracterizado pela comunhão e pela harmonia com todas as formas de Vida. O caminho para o envolvimento sustentável fica mais aplanado pois conta com um entendimento global, invoca esperanças profundas do ser humano expressas, por exemplo, pelo desejo de paz, de bem estar, de solidariedade e de harmonia, convergindo para o assumir de uma atitude de

compromisso. É o arquétipo da Terra-Mãe, apelando ao respeito pelos ritmos das dinâmicas dos ciclos específicos do planeta e a convidar cada um a aprender a viver na Natureza e não com a Natureza.

Referências

Araújo, A. F. (2004). *Educação e Imaginário. Da Criança Mítica às Imagens da Infância*. Maia: Instituto Superior da Maia.

Arima, A., Konaré, A., Lindberg, C., & Rockfeller, S. (2004). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014.* Draft International Implementation Scheme. Paris: UNESCO.

Bauza, H. F. (1993). *El Imaginario Clásico. Edad de Oro, Utopía y Arcadia*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

_____. (1996). Visions de L'Âge D'Or et de L'Arcadie à Rome. *In* POIRIER, Jacques (sous la dir. de). *L'Age D'Or*. Dijon: Editions Universitaires de Dijon, pp. 53-62.

Boff, L (1995). *Ecologia: Grito da Terra, Grito dos Pobres*. São Paulo: Àtica.

Bourg, D. (1996*). L'Homme Artifice*. Paris: Gallimard.

Cachapuz, A., Sá-Chaves, I., & Paixão, F. (2004). *Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no Séc. XXI.* Conselho Nacional de Educação – CNE (Org.). Estudos e Relatórios, CNE. Lisboa: Ministério da Educação.

Cassirer, E. (1961). *O Mito do Estado*. Lisboa: Europa América.

Caride, J. A., & Meira, P. A. (2001). *Educación Ambiental y Desarrollo Humano*. Barcelona: Ariel.

Conferencia Internacional Medio Ambiente Y Sociedad: Educación Y Sensibilización Para La Sostenibilidad (1997). *Declaración de Salónica*. Salónica. 8 a 12 de Diciembre de 1997. http://www.jmarcano.com/educa/docs/salonica.html, acedido em 20/08/2013.

Conferencia Mundial Sobre La Ciencia (1999). *La Ciencia para el Siglo XXI – Un Nuevo Compromiso*. Budapeste. UNESCO, Paris: 2000.

Cortina, A. *et al*. (1998). *Educar en la Justicia*. Valencia: Generalitat Valenciana.
Delors, J. (Coord.) (1996). *La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana Ediciones.

Duarte Santos, F. (2007). Sustentabilidade, Cultura e Evolução. *In A Urgência da Teoria, O Estado do Mundo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 245-264.

Ducroux, A.-M. (Dirigé par) (2002). *Les Nouveaux utopistes du développement durable*. Paris: Éditions Autrement [Coll. Mutations, n.º 216].

Durand, G. (1979). *Figures Mythiques et Visages de L'Oeuvre*. Paris: Berg International.
Eliade, M. (1949). *Le Mythe de L'Éternal Retour*. Paris: Gallimard.

_____. (1977). *Tratado de História das Religiões*. Lisboa: Edições Cosmos.

_____. (1978). *La Nostalgie des Origines. Méthodologie et histoire des religions*. Paris: Gallimard.

_____. (1985). *Le Sacré et le Profane*. Paris: Gallimard.

_____. (1990). *Mythes, Rêves et Mystères*. Paris: Gallimard.

Fien, J., & Maclean, R. (2000). Teacher Education for Sustainability. II. Two Teacher Education Projects from Asia and the Pacific. *Journal of Science Education and Technology*. Vol. 9. n.º 1, pp. 27-36.

Foucault, M. (1980). Po*wer/Knowledge, Selected Interview and Other Writings, 1972-1977*. Londres: Harvester.

Gil-Pérez, D., Vilches, A., Edwards, M., & Vital dos Santos, M. L. (2000). Las Concepciones de los Profesores Brasileños Sobre la Situación del Mundo. *Investigações em Ensino de Ciências.* 5(3). Consultado em: http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol5/n3/13incide.htm (Acesso em: 18/08/2013).

Guattari, F. (1991). *As Três Ecologias.* Campinas: Papirus Editora.

Gusdorf, G. (2005). Reflexões sobre a Idade de Ouro. Tradição da Idade de Ouro no Ocidente. *In* SIMÕES, M. B. (Org.). *Os Templários. O Espírito Santo e a Idade de Ouro*. Lisboa: Ésquilo, pp. 13-43.

Guthrie, W. K. C. (1956). *Les Grecs et Leurs Dieux*. Paris: Payot.

Gutiérrez, J., & Benayas, J. (2006). Educação para o Desenvolvimento Sustentável: Fundamentos, Programas e Instrumentos para a Década (2005-2014) (II). *Revista Iberoamericana de Educación*. n.º 41, pp. 17-20.

Gutiérrez, J., & Pozo, M. T. (2006). Modelos Teóricos Contemporáneos y Marcos de Fundamentación de la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible. *Revista Iberoamericana de Educación*. n.º 41, pp. 21-68.

Hersch, J. (1981). Les Droits de L'Homme - Un Concept Universel? *Revue Cadmos,* nº 14, pp. 18-28.

Irwin, A. (1995). *Ciência Cidadã – Um Estudo das Pessoas, Especialização e Desenvolvimento Sustentável.* Lisboa: Instituto Piaget.

Jonas, H. (1990). *Le Príncipe Responsabilité. Une Éthique pour la Civilisation Technologique*. Paris: Flammarion.

Lévêque, P., & Séchan, L. (1990). *Les Grandes Divinités de la Grèce*. Paris: Armand Collin.

Lovelock, J. (2006). *Gaia – Um Novo Olhar Sobre a Vida na Terra*. Lisboa: Edições 70.

Kerényi, C. (1996). *Dionysos. Archetypal Image of Indestructible Life*. Princeton: Princeton University Press.

Mardones, J. M. (2005). *O Retorno do Mito: A Racionalidade Mito-simbólica*.Coimbra: Almedina.

Marques, L., Vilches, A., Gil-Perez, D., Praia, J., & Thompson, D. (2008). The Current Planetary Crisis. A Missing Dimension in Science Education. *In* Azeiteiro, U., Gonçalves, F., Pereira, R., Pereira, M., Filho, W., & Morgado, F. (Eds.) *Science and Environment Education.* Frankfurt. Peter Lang. pp. 25-47.

Mayer, V. (2002). Using the Earth System for Integrating the Science Curriculum. *Science Education*. 79(4). pp. 375-391.

Meadows, L. H., Meadows, D. L., Randers, J., & Behrens, W.W. (1972). *The Limits to Growth*. New York: Universe Books.

Meira, P., & Caride, J. (2006). La Geometría de la Educación para el Desarrollo Sostenible, o la Imposibilidad de una Nueva Cultura Ambiental. *Revista Iberoamericana de Educación*. 41, pp. 103-116.

Morin, E. (1999). *La Tête Bien Faite. Repenser la Réforme. Réformer la Pensée*. Paris: Du Seuil.

_____. (2000). *Les Sept Savoirs Nécessaires à L'Éducation du Futur*. Paris: Du Seuil.

Morin, E., Motta, R., & Ciurana, E. R. (2004). *Educar para a Era Planetária – O Pensamento Complexo como Método de Aprendizagem no Erro e Incerteza Humana*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Otto, W. F. (1969). *Le Mythe et le Culte*. Paris: Mercure de France.

_____. (1993). *Les Dieux de la Grèce*. Paris: Payot.

Paviani, J. (2004). Disciplinaridade e Interdisciplinaridade. In Pimenta, C. (Coord.). *Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade.* Coleção Campo das Ciências. Porto: Campo das Letras. pp. 15-57.

Pureza, J. M. (2002). *Pedaços de uma Fé Crítica. Ensaio*. Coimbra: Quarteto Editora.

Séchan, L. (1951). *Le Mythe de Prométhée*. Paris : PUF.

_____. (1963). Mythologie et Religion. In Bailly, A. (Sous la dir. de). *Dictionnaire Grec Français*. Paris: Hachette, pp. 2203-2230.

Soromenho-Marque, S. V. (1998). *O Futuro Frágil – Os Desafios da Crise Global do Ambiente*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Sun, C. (2000). De L'Âge de Saturne à L'Âge de la «Grande Concorde». *In* Durand, G., & Sun, C. *Mythe, Thèmes et Variations*. Paris: Desclée de Brouwer, pp. 247-267.

Taguieff, P.-A. (2004). *Le Sens du Progrès. Une Approche Historique et Philosophique*. Paris: Flammarion.

UNESCO (2004). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development. International Implementation Scheme*. Consultado em: http://portal.unesco.org/education (Acesso em: 20/08/2013).

Viana, V. M. (1999). Envolvimento Sustentável e Conservação das Florestas Brasileiras. *Ambiente & Sociedade*, n.º 5, pp. 1-3.

Wunenburger, J.-J. (2002). *Une utopie de la raison. Essai sur la politique moderne*. Paris: La Table Ronde.

_____. (2002a). *La Vie des Images*. Grenoble: PUG.

(Re) Construção de identidades dos jovens cabo-verdianos no Rio de Janeiro a partir das representações sociais

Maria de Fátima C. Alves[1]

Resumo
O presente artigo versa sobre as representações sociais dos universitários cabo-verdianos, residente no Rio de Janeiro - Brasil sobre diversos objetos que estão implicados no processo de (re) construção de suas identidades, no entrecruzamento das culturas e identidades cabo-verdianas e brasileiras. As mudanças de ordem psicossocial experimentadas por estes indivíduos, que imigraram para o Brasil em busca de melhores condições de vida e de estudos, acompanham a interacção social contínua com os brasileiros, tornando-se mais próximos aos padrões culturais que até então não faziam parte de suas experiências de convívio social.

Palavras-chaves: representações sociais, (re) construção de identidades, diáspora cabo-verdiana, cabo-verdianos no Brasil.

Abstract
This article focuses on the social representations of university Cape Verdeans residing in Rio de Janeiro - Brazil on various objects that are involved in the process of (re) construction of their identities in the intersection of cultures and identities Cape Verdean and Brazilian. Psychosocial changes experienced by these individuals, who immigrated to Brazil in search of better living conditions and studies, accompanying the ongoing social interaction with Brazilians, becoming closer to cultural patterns that hitherto were not part of their experiences of social life.

Key-words: social representations, (re) construction of identities, cape verdean diaspora, cape verdeans in Brazil.

Introdução

O trabalho que ora se apresenta baseia-se nos resultados de um estudo empírico realizado em 2008, na cidade do Rio de Janeiro, Brasil, sobre as R*epresentações Socais da Comunidade Cabo-verdiana Residente no Rio de Janeiro: Estudantes, Imigrantes e Descendentes*, onde se procurou, analisar, descrever e comparar as representações sociais, que os diferentes grupos de cabo-verdianos mantêm acerca do país de origem, e os aspectos diversos da cultura e identidade cabo-verdiana, bem como as que tenham chegado a construir sobre o Brasil, o Rio de Janeiro e aspectos diversos das duas culturas. No entanto, este artigo cingir-se-á especificamente sobre aspectos relacionados as Representações Sociais construídas pelos estudantes cabo-verdianos residentes no Rio de Janeiro, bem como as percepções que estes jovens têm acerca das suas identidades (re) construída.

Constata-se que estes jovens que emigraram para o Brasil em busca de um diploma de nível superior, vem construindo diferentes modos de ser e de estar em função da assimilação de novos hábitos e costumes da sociedade de acolhimento, (re) construindo, desta feita, uma identidade auto-referenciada. Presume-se que essas mudanças na forma de ser e estar se

[1]Mestre em Psicologia Social. Docente do Departamento de Ciências da Educação, Filosofia e Letras da Universidade de Santiago.

devam a uma assimilação rápida de outro modo de vida, ou seja, de outras práticas sociais que, a mercê de sua hegemonia no novo ambiente, se imponham inexoravelmente a eles no seu quotidiano. Pressupondo-se que, o que se faz coletivamente determina em grande parte o que se possa compartilhar em termos de pensamento, ocorrendo novas representações sociais que podem estar sendo formadas – ou antigas representações que estão sendo transformadas – no seio da comunidade de estudantes cabo-verdianos no Rio de Janeiro.

Assim, quando se refere a uma possível reconstrução da identidade, está se remetendo sua causa às relações que se estabelecem entre duas culturas que são, por alguma razão, postas em estreito contato, mas, também a caracterizando como um processo de recriação dos produtos culturais e de transformação das representações sociais dos grupos envolvidos. É, importante realçar que, as mudanças que foram observadas superficialmente entre os estudantes são, por conseguinte, mais intensas entre os cabo-verdianos imigrantes, em virtude do maior tempo e frequência quotidiana da comunicação e da troca de experiências com mais variados estratos da população brasileira, o que se aproxima a uma autêntica fusão cultural.

Acredita-se que a assimilação por parte desses jovens cabo-verdianos de outros modos de vida, por meio da interação social se deva à característica híbrida da cultura cabo-verdiana e à forma de ser deste povo, que aceita com naturalidade o novo e o diferente, facilitando assim, a ocorrência de mudanças na sua própria identidade social. Segundo Bento (2005), as culturas híbridas são culturas que resultam da mistura de elementos contraditórios e não possuem uma feição "original" própria. Além disso, estão sempre em movimento contínuo e em processo de transformação.

Assim, com base na hibridização cultural e identitária dos cabo-verdianos, procurou-se compreender de forma mais ampla e circunstanciada o processo de (re) construção das identidades desses estudantes residentes no Rio de Janeiro. Tais mudanças mostraram-se mais visíveis nos convívios sociais em que estes grupos de cabo-verdianos participam em diferentes espaços sociais da cidade de acolhimento, nas próprias residências, bem como nas sedes da associação dos estudantes. Nestes convívios, notam-se diferenças na forma como se relacionam entre si, ou seja, juntam-se em pequenos grupos, ocorrendo uma intensificação das aproximações identitárias e representacionais.

Nesse sentido, para a exploração da dinâmica da construção e reconstrução de identidades e da formação e transformação de representações sociais, presume-se que as características híbridas da cultura cabo-verdiana encontram uma hibridez comparável na cultura brasileira, o que favorece a assimilação cultural e as adaptações identitária e representacional.

A teoria das representações sociais de Serge Moscovici

A teoria das representações sociais é uma forma sociológica de psicologia social, inaugurada na França por Serge Moscovici, em 1961, através do seu estudo sobre a representação social da psicanálise – *La psychanalyse, son image et son public* –, onde o autor procura demonstrar como ocorreu a socialização da psicanálise no seio da comunidade parisiense na década de 50. Moscovici estava interessado em observar como um conhecimento científico, no caso a psicanálise, é apropriado pelo senso comum em uma determinada realidade social.

Moscovici, insatisfeito e preocupado com o modelo de "psicologia social psicológica" dominante na década de 1950, a psicologia social de lavra norte-americana, recorreu à sociologia – mais concretamente, ao conceito de representações coletivas desenvolvido pelo sociólogo francês Émile Durkheim (1912) –, para resgatar o passado histórico da psicologia social criada na Europa, que a vertente americana tinha eclipsado. De fato, a teoria das representações sociais surgiu a partir do conceito de representações coletivas desenvolvida por Durkheim no seu estudo sobre *As formas elementares da vida religiosa.*

A preocupação de Durkheim em fazer da sociologia uma ciência autónoma está na origem da distinção radical que ele fez entre as representações individuais e as representações coletivas. Segundo o sociólogo francês, as representações individuais são objeto de estudo exclusivamente da psicologia, enquanto as representações coletivas são da responsabilidade da sociologia. Nesse sentido, Durkheim defende que o pensamento social possui características próprias, que somente podem ser explicadas por fatores também de ordem social, ou seja, os fenómenos psicológicos não conseguem explicar fatos coletivos.

Para o autor, as representações coletivas são idéias autónomas, carregadas de saberes que ultrapassam o indivíduo. São coletivas, na medida em que exercem uma coerção sobre os indivíduos, tornando-os seus reprodutores e conduzindo-os a agir e a pensar de forma homogénea. São estáveis na sua produção e reelaboração, em oposição ao caráter efémero das representações individuais. Segundo Nóbrega (2003: 52) «As representações coletivas são uma espécie de guarda-chuva que combina diferentes formas de pensamento e de saberes partilhados coletivamente, cuja função principal, consiste em descobrir o que há de irredutível à experiência individual e que se prolonga no tempo e no espaço social».

Ainda segundo Durkheim, as representações coletivas são regidas por leis específicas e pertencem a uma natureza diferente do pensamento individual, o que lhe dá a garantia de objetividade. Já as representações individuais são os pensamentos próprios dos indivíduos, ligados a sensações e estados instantâneos de consciência particular. "Elas adquirem status de realidade somente nas consciências particulares dos indivíduos" (Durkeim, 2003:483).

A partir das contribuições recebidas da sociologia, da antropologia e da psicologia, Moscovici desenvolveu o conceito de representações sociais, com o objetivo de resgatar a força do "social" sobre o individual. A teoria das representações sociais encontra-se numa "encruzilhada" entre conceitos sociológicos e psicológicos. Nesse sentido, o social e o individual são intercambiáveis, fazendo com que a coesão dessas duas vertentes seja justa e necessária para que a realidade social aconteça.

Segundo Moscovici (2005a), uma representação é social quando apresenta um conjunto de proposições, reações e avaliações que dizem respeito aos fatos produzidos no espaço do quotidiano, no discurso de uma pesquisa de opinião ou na conversação, pelo "coro" coletivo, onde cada um faz parte, mesmo sendo contra. Qualificar uma representação de social é aceitar que ela é produzida e enquadrada coletivamente. O social é uma característica própria das representações, uma vez que elas contribuem exclusivamente para os processos de formação de condutas e orientação das comunicações sociais.

Ao mudar o conceito de coletivo para social, Moscovici pretendia desenvolver um novo campo de pesquisa, em que as relações dicotómicas (coletivo – individual, estável - instável, pessoa - sociedade, interno - externo) perdessem o significado, dando origem a um novo saber científico, com as bases não mais na sociologia, mas sim na encruzilhada entre o individuo e a sociedade.

Moscovici pretendia enfatizar, sobretudo, a qualidade dinâmica das representações sociais, em oposição ao caráter fixo, estático, das representações coletivas. Para o autor, "a teoria das representações sociais conduz um modo de olhar a psicologia social que exige a manutenção de um laço estreito entre as ciências psicológicas e as ciências sociais" (Moscovici, 2005b:8).

A sociedade moderna caracteriza-se pela heterogeneidade, flexibilidade e diversidade, em oposição ao caráter homogéneo e estático das sociedades tradicionais. O objetivo do estudo de Moscovici foi de explorar, a partir do conceito de representações sociais, essas variações e as diferentes ideias coletivas presentes nas sociedades modernas.

A teoria das representações sociais constitui-se em uma forma particular de evidenciar o pensamento comum em oposição ao pensamento científico, ressaltando as dimensões cognitivas e sociais da construção da realidade. Para Moscovici (2005), nas sociedades contemporâneas existem duas classes distintas de universos de pensamento: universo reificado e universo consensual.

O primeiro é onde se produz e circulam os pensamentos científicos e eruditos, e o segundo, o universo consensual, é onde ocorre a elaboração de pensamentos oriundos do senso comum, resultado da interação social no quotidiano. E, é nesse universo que se

procurou analisar as representações Sociais e construção de identidades dos estudantes cabo-verdianos no Rio de Janeiro.

No universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, invariáveis, indiferentes à individualização e não possui identidade. Essa sociedade seria de tal forma como se as criações constituíssem objetos isolados, tais como as ideias, ambientes e atividades, fruto de uma grande preocupação com a objetividade e o rigor metodológico.

Por outro lado, no universo consensual, onde se constroem as teorias do senso comum, a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada de sentido e finalidade, considerando a sua existência, agindo e reagindo como tal. Nesse universo ocorrem as interações sociais por meio das quais as representações se constituem. Nesse universo não se tem compromisso com o rigor metodológico. Desse modo, todos os seus integrantes se consideram livres para se comportarem como amadores e observadores, dando opiniões sem terem que se preocupar com o rigor metodológico e a precisão teórica da ciência.

As representações sociais estão presentes no nosso quotidiano – universo consensual – no trabalho, no lar, nos bares e, sobretudo, nos meios de comunicação de massa, nas interações sociais com as pessoas, manifestando os desejos, necessidades, satisfações e frustrações. Elas são produtos de grupos específicos, em circunstâncias específicas por elas definidas. Esses contextos se constituem o "palco" onde o grupo de estudantes cabo-verdianos elabora diversas representações acerca das suas identidades.

Nesse sentido, vale ressaltar que devido à indissociabilidade entre o social e o individual, a teoria das representações sociais tem sido um instrumento eficaz para interpretar a relação do homem com os fatos sociais. Numa combinação de atividades cognitivas e simbólicas de um grupo social, a teoria das representações sociais tem permitido compreender como os integrantes de um grupo elaboraram, por meio do senso comum, explicações práticas da realidade social.

Segundo Abric (2000), as representações sociais são responsáveis por duas finalidades: proporcionar às pessoas formas de dar sentido ao seu mundo através de aquisição de conhecimento do senso comum e facilitar a possibilidade de compartilhar ideias. Estas funções exprimem o processo de formação de condutas, diferenciação social e orientação das comunicações sociais. Por outro lado, elas facilitam a interpretação dos comportamentos e relações sociais, além de guiar as ações e alterar o contexto da ação. Nessa perspectiva, o autor acrescenta duas outras funções às representações sociais: a função identitária, que ressalta a identidade do grupo e sua especificidade; e a função justificadora, que permite aos sujeitos manterem e justificarem os comportamentos de diferenciação social nas relações entre os grupos.

Sintetizando, só se faz sentido falar em representações sociais em se tratando de um grupo específico de indivíduos. A teoria das representações sociais possibilita entender como um grupo social forma um conjunto de ideias e conceitos que expressam a sua identidade e isso diz respeito à forma como ele interpreta e age diante da realidade na qual está inserido. E é essa teoria que se tem como pano de fundo para analisar e interpretar os conteúdos das representações elaboradas pelos estudantes cabo-verdianos residentes no Rio de Janeiro acerca da sua própria identidade e de outros objetos representacionais emergentes no contato face a face com a sociedade receptora. Deste modo, crê-se que a teoria das representações sociais permitirá interpretar e compreender a complexa identidade cabo-verdiana.

Representações sociais e (re) construção de identidades sociais

Ao estudarmos as representações sociais, temos a possibilidade de entender como um grupo de pessoas forma um conjunto de ideias e conceitos que expressam a sua identidade e dizem respeito à forma como interpretam e agem diante da realidade na qual estão inseridas. As representações sociais, bem como as identidades são dinâmicas encontram-se em permanente mudança, num processo de constante produção e reprodução de sentido porque elas são sociais, ou seja, agem sobre o homem e o mundo.

O homem precisa interagir com o meio – natural e social – em que se encontra inserido. No decurso dessas relações entre indivíduo e sociedade, dá-se a apreensão de traços diferentes que fazem com que ele identifique a si e ao outro. Nesse processo dialético do psicológico com o sociológico é que as identidades se emergem. Os indivíduos interagem em diferentes grupos sociais, assumindo diferentes identidades coletivas, identificando-se com esses grupos e assumindo o sentido de que a eles pertencem.

Para Woodward (2004) as "identidades" são produzidas através da marcação da diferença. Essa fixação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representações como, quanto por meios de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios. Para o autor, toda identidade é constituída a partir do diferente numa relação entre eu e o outro.

Pelo que vem sendo exposto ao longo deste trabalho, supõe-se que esta tensão entre diferença e identidade seria o motor das relações entre cabo-verdianos e brasileiros, cariocas em particular, e é por meio deste que as identidades sociais e culturais dos cabo-verdianos se estabelecem. A identidade se manifesta em função de como se representa à identidade do outro.

A identidade e a diferença são estritamente dependentes das representações. As representações emergem do quotidiano, nas práticas sociais do dia-a-dia dos jovens cabo-verdianos em diferentes espaços e contextos sociais da cidade do Rio de Janeiro. A identidade de um indivíduo é construída ao longo da sua vida e se reveste cumulativamente de várias facetas identitárias, mutáveis e até contraditórias entre si, mas que se mantém certa coerência e estabilidade. Sobrinho (1998:120) considera que é "através da construção de representações de diferentes objetos em disputa dentro de um campo particular do espaço social que um determinado grupo constrói traços distintos de sua identidade".

A identidade do grupo é condicionada por uma oposição entre a sua identidade e a diferença em relação a outros grupos, o que suscita a elaboração de representações sobre diferentes objetos que ocasionam essas oposições. É um processo construído de forma dinâmica e dialética, um processo de personalização sempre mutável e provisório. Ela é ao mesmo tempo individual e social, supõe uma interrestruturação entre as identidades individuais e sociais, em que os componentes psicológicos e sociológicos se articulam organicamente.

Nesse sentido, Pujudas (1993) considera que, a construção das identidades é marcada por processos ativos e dinâmicos surgidos das interações quotidianas do sujeito com a sociedade. Desse modo, não temos mais uma identidade vinculada de forma estática a um conjunto de heranças, mas um processo dinâmico que organiza e reelabora esses valores e comportamentos, agregando novos elementos no processo da identidade.

A identidade é uma questão chave na representação de qualquer objeto, ou seja, na estruturação de seu campo de representação. Indivíduos e grupos expressam sua identidade através de suas representações. Segundo Silva (2004, p.91), "É por meio de representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação, que a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer "essa é a minha identidade", "a identidade é isso". As representações sociais orientam as condutas dos grupos e indivíduos. Elas circulam no espaço público, são forjadas nas interações inscritas na linguagem e na prática.

Segundo Pollack (1992) a identidade constitui uma imagem de si e dos outros, ou seja, uma identidade construída individual e socialmente da forma como queremos que ela seja percebida pelos outros. Neste sentido, a identidade é concebida como algo não fechado em si mesmo, mas como condição dentro de um sistema de relações sociais, construída histórica e socialmente, pois está sujeita a mudança.

Sá (1998), reforçando a tese diz que os fenómenos das representações sociais estão dispersos na cultura, instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos

pensamentos individuais. São difusos, multifacetados dinâmicos, sempre em mutação e movimento, são encontrados nas interações sociais.

Jodelet (2004) entende a cultura como um solo fértil para a criação das representações sociais. Segundo a autora, a cultura é a base das representações, é ela que origina e guia os comportamentos e pensamentos dos indivíduos e grupos. Por outro lado, Sá (*op. cit*.), corroborando com as ideias da autora, afirma que, os fenómenos das representações sociais estão dispersos na cultura, instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais. São difusos, multifacetados dinâmicos, sempre em mutação e movimento, encontra-se, sobretudo nas interações sociais.

Jodelet (*op. cit*) qualifica as representações sociais como sendo "uma forma de conhecimento prático conectando um sujeito a um objeto". Qualificar esse conhecimento de "prático" refere-se à experiência a partir da qual ele é produzido, aos referenciais e condições em que ocorram e, sobretudo, ao fato de que a representação é engajada para agir no mundo e nos outros. O que faz com que o encontro entre os cabo-verdianos e cariocas pareça produzir condições para que os primeiros possam "agir no mundo".

Processo de (re)construção de identidades dos estudantes cabo-verdianos no Rio de Janeiro

Esta seção versa sobre como os estudantes cabo-verdianos (re) constroem suas identidades a partir das representações sociais que têm de si e dos seus pares e de como acreditam que os outros os vêem.

Observa-se, em primeiro lugar, que os universitários têm opiniões divergentes em relação às identidades étnica e racial, ou seja, não assumem uma identidade étnica propriamente dita. Nesse sentido, os investigados assumem várias identificações que os classificam enquanto indivíduos pertencentes a um grupo, portadores de uma cultura e vinculados a uma nação. Os estudantes, em sua maioria, se autodenominam cabo-verdianos tão-somente, descartando assim qualquer proximidade ou identidade com a África. De fato, para grande parte desses inquiridos, Cabo Verde não se encontra na África e, por conseguinte, eles não se consideram africanos. A posição geo-estratégica do arquipélago, somada ao processo histórico da formação da sociedade cabo-verdiana, estaria na origem de tal dificuldade identitária, ou melhor, da negação da africanidade pelos insulares. Como podemos constar nos discursos de alguns dos entrevistados:

> Por questões de hábitos e costumes considero-me cabo-verdiana. Porém assumir-se totalmente africana... Não, por não aceitar a África, somente por uma questão de origem, do país…, da população… e tudo. Como por exemplo, os parentes do meu pai podem dizer que são africanos e ao mesmo tempo eles têm parentes de origem portuguesa. Já a minha mãe, os familiares são a

> maioria de origem portuguesa. Essa mestiçagem que me leva a considerar que cabo-verdiano possui uma identidade complexa (Estudante 01, Julho de 2008, RJ)

> Não digo que sou, nem que não sou. Às vezes procuro entender essa questão de caboverdianidade. Vejo que, geralmente nas ilhas do Sul, como por exemplo, a ilha de Santiago a cultura africana é mais presente do que nas ilhas do Norte. Em Santo Antão, não sei…, acho que a cultura africana não é assim, tão forte, como por exemplo, em Santiago. (Estudante 08, Agosto 2008, RJ).

Os discursos dos estudantes são eloquentes sobre a ambiguidade que constitui a identidade cabo-verdiana. Se, por um lado, o sujeito assume a africanidade, por outro lado, ele enfatiza as origens europeias e, por conseguinte, para se posicionar, termina por assumir uma identidade singular – a cabo-verdianidade, ou seja, nem africano nem europeu, apenas cabo-verdiano. Trata-se, a rigor, de um povo considerado mestiço, em resultado da fusão das várias culturas e etnias que se mesclaram no arquipélago e deram origem a uma população e a uma cultura diferentes de todas as demais culturas e povos africanos. Segundo as falas de alguns estudantes, o problema não estaria em assumir a "África", ou seja, em se identificar como africano pela posição geográfica do país, mas o que estaria implicitamente em causa seria uma suposta "negação" de uma identidade racial. A hipótese que se coloca é que os investigados entendem que, ao assumirem-se como africanos, estariam se autodenominando negros – ou "pretos", termo mais usado em Cabo Verde –, uma condição não muito bem definida entre os cabo-verdianos, pois a grande maioria se identificam como mestiços.

Ao assumirem-se como cabo-verdianos – um povo singular cuja identidade não se fixa a um determinado grupo étnico –, a identidade se processa entre o "ser igual" e o "ser diferente", como se observa nos discursos destes jovens universitários no Rio de Janeiro: "sou africano, mas um africano diferente" ou "sou africano, mas não totalmente". Nesse sentido, percebe-se que a identidade «crioula» é bastante complexa, uma vez que ela emerge a partir do cruzamento de duas outras distintas identidades – a africana e a europeia. Como o mestiço não se encaixa em uma identidade étnica fixa, o cabo-verdiano se aproveita dessa vantagem para se auto denominar um povo singular, com uma identidade própria, resultado de uma simbiose étnica e cultural.

Observa-se, entretanto, que, no seio dos estudantes cabo-verdianos no Rio de Janeiro há um movimento em busca de uma "suposta" identidade negra. Essa posição talvez se deva ao contato, sobretudo nas universidades, com os movimentos sociais da comunidade negra brasileira, que tem desenvolvido vários trabalhos de incentivo à afirmação da negritude. Assim, os movimentos estudantis negros, pesquisas sobre ações afirmativas, todos esses incentivos podem estar na origem do "interesse" de alguns jovens em abraçar a causa e com isso querer se afirmar etnicamente.

Sobre esta suposta negação de uma identidade étnica dos cabo-verdianos, Mourão (2006) usou o conceito de ressignificação, considerando os processos de mudanças vividos

pelos grupos em situação de trânsito no Brasil, para interpretar a formação das identidades nacionais dos quadros profissionais (ex-estudantes universitários no Brasil) após o regresso às suas origens. Segundo a autora, a construção da identidade nacional desses dois grupos – que apresentam certa simetria, por questões históricas, políticas, culturais e geográficas, mas, por outro lado, também oposições e assimetrias historicamente consolidadas – ocorrem de formas diferentes. Enquanto os cabo-verdianos demonstram dificuldades em assumir uma identidade étnica, o que a autora chama de "crise de identidade", autodenominando-se mestiços, ou, apenas cabo-verdianos, não obstante, os *guineenses* afirmam fortemente suas raízes africanas.

Na mesma linha de pensamento, Hirsch (2007), que através de uma visão antropológica pesquisou a comunidade dos estudantes cabo-verdianos no Rio de Janeiro, tomando como referência as relações interétnicas da população afro-brasileira para interpretar o processo de (re) construção identitárias desses universitários cabo-verdianos no Brasil. A autora constatou que, a maioria dos estudantes construiu um olhar crítico em relação à sua identidade mestiça e, por conseguinte, notou-se a tendência dos jovens construírem e valorizarem uma identidade afro-referenciada, provavelmente influenciada pelas políticas identitárias da sociedade brasileira.

Com o intuito de compreender o complexo processo de construção de identidades dos cabo-verdianos na diáspora, Bento (2005) desenvolveu e apoiou no conceito da "Memória Híbrida", como um instrumento teórico para pensar a hibridez da cultura cabo-verdiana e, consequentemente, as novas identidades sociais que se formam na diáspora, tendo em conta o contexto da pós-modernidade em que as identidades se fragmentam, rompendo com as identidades fixas e estáticas, analisadas por sociólogos como Maurice Halbwachs e Michael Pollak, autores clássicos de memória coletiva.

Para o autor, a memória híbrida afigura-se em vários aspectos como uma identidade relacional e histórica, uma identidade individual que está ancorada no espaço, no tempo e nas suas referências sociais, porém estas estão em constante devir. É esta característica híbrida da memória cabo-verdiana que faz com que rapidamente os cabo-verdianos perdem os vínculos com o passado e, é através desta memória híbrida que a história da escravidão em Cabo Verde não passa de um simples "folclore", pois a construção social desta memória permitiu a reelaboração das vivências traumáticas que a memória escravocrata poderia deixar as gerações de cabo-verdianos. Assim sendo, os cabo-verdianos tendo perdido suas raízes etno-culturais, neste sentido, afro-europeus, jamais se identificam nem como africanos e nem como europeus, mas sim como cabo-verdianos produtos do cruzamento das duas raças, assim como os brasileiros.

Segundo o autor, o fato é que, enquanto Hall (2002) percebe que a sociedade pós-moderna, por estar inserida num contexto de profundas mudanças e transformações, está mudando o sujeito com a identidade unificada e estável, tornando-o fragmentado, composta de várias identidades, a "Memória Híbrida", conforme Bento (2005) já nasce mesclada, móvel e sempre disposta a travar relações.

Para Artur Bento (*idem*), a "Memória Híbrida" está ancorada em estruturas sociais que funcionam como referências para os agentes sociais, mas trata-se de uma memória permanentemente reconstruída através das sucessivas gerações de cabo-verdianos, se levarmos em conta a mestiçagem e hibridez da sociedade cabo-verdiana, que tende a se aproximar de outros povos, alterando assim, desejos, expectativas, características identitárias.

Bento (*op.cit*) afirma que, é possível pensar que a "Memória Híbrida" está condicionada a integração dos cabo-verdianos no Rio de Janeiro, à medida que a sociedade brasileira se afigura global. Neste sentido, em consonância com o Bento (*op.cit*), afirma-se que a memória híbrida significa mesclar elementos culturais cabo-verdianos e brasileiros ou, mais especificamente, cariocas, de modo que o primeiro se altera a partir do encontro com o segundo, instalando-se um processo de permanente recriação de sua memória.

Sintetizando, a partir destas e de outras análises, a convergência de várias culturas e a intensa miscigenação entre diversas etnias fizeram surgir, em Cabo Verde, um povo mestiço, com uma cultura fecundada por muitas outras. Europeus livres e escravos da costa ocidental africana fundiram-se num só povo e criaram o "crioulo", língua oral – instrumento de comunicação, hoje falada por toda população, originada da miscelânea das línguas dos escravos africanos e da mistura desta com a língua dos colonos, no entanto o português é a língua oficial do país.

A identidade cabo-verdiana é mestiça, híbrida, assim como o seu povo, sendo a sua cultura diversificada de Ilha para Ilha. Essa diversidade cultural constitui-se num importante meio de aproximação, de conhecimento e de descoberta do *outro* e de abertura ao diferente, traduzindo-se na capacidade de assimilar o novo. É a isto provavelmente que se deve a facilidade com que os cabo-verdianos, quando fora de Cabo Verde, recriam seus hábitos e se integram à cultura do país de acolhimento.

Considerações Finais

Com base no que foi exposto ficou ainda evidente que os universitários cabo-verdianos residentes no Rio de Janeiro assumem diferentes posições identitárias, não havendo consenso entre os estudantes quanto a sua identidade étnica. Isto provavelmente se deve às características híbrida e mestiça da sociedade de origem, associadas ao fato dos cabo-

verdianos no Rio de Janeiro terem construído suas identidades a partir do encontro entre uma identidade nacional comum e as variadas subculturas urbanas a que passaram a ser expostos após chegarem ao Brasil.

Como saber prático do senso comum, as representações sociais permitem a integração das novas experiências dos atores sociais em um quadro assimilável e compreensível para eles próprios, na medida em que se articulam aos seus valores e sentimentos. É isso que se acredita ter aqui demonstrado no que se refere às trajetórias dos estudantes cabo-verdianos no Rio de Janeiro. Nesse sentido, para entender as representações sociais construídas pelos cabo-verdianos, deve-se considerar que essas representações e identidades só fazem sentidos se for tomado o contexto da formação da sociedade cabo-verdiana. A partir daí pode-se entender as diferentes representações e identificações assumidas pelos diferentes grupos de estudantes cabo-verdianos no Rio de Janeiro.

É, importante reportar que as identidades e a nação cabo-verdiana se consolidaram muito antes da independência do país, em 1975, quando o crioulo, o primeiro elemento cultural mestiço em Cabo Verde, ganhou maturidade, tornando-se a língua de comunicação do cabo-verdiano, ao mesmo tempo em que contribuiu para a formação do homem cabo-verdiano como um sujeito singular, com uma filosofia e um modo de vida próprio de estar e viver no mundo. Para além do crioulo, que se originou do encontro do português com os dialetos africanos, a culinária, a música e a dança, a literatura e as artes constituem os elementos de afirmação da cabo-verdianidade como uma identidade una e singular.

Os estudantes cabo-verdiano no Rio de Janeiro acreditam que possuem várias formas de identificação com o Brasil, que podem ser percebidas através dos traços culturais, hábitos e costumes, formação étnica, língua, literatura, etc. Essas semelhanças, de fato, contribuíram para uma fácil inserção social dos ilhéus na sociedade brasileira e carioca em particular. Verifica-se, nessa interação, uma coexistência pacífica entre as duas culturas, sem maiores choque ou conflitos identitários, que favorece a construção e/ou reconstrução de uma identidade cultural positiva. É nessa perspectiva que os estudantes cabo-verdianos no Rio de Janeiro – tomados tanto como sujeitos quanto como objetos de representação, – têm construído um conhecimento – ao mesmo tempo, prático e reflexivo – da sua inserção nos contextos brasileiro e carioca, através do contato face a face com a sociedade receptora, a partir das representações que já haviam elaborado no país de origem, sob a influência dos meios de comunicação de massa.

Referências

Abric, J. (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones*. Filosofía y cultura contemporánea, p.57-68.

Bento. Artur Monteiro. *Memória Híbrida Iidentidade e Diferença: uma Visão Múltipla da Comunidade Caboverdian no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2005, 190p.

Durkheim, Émile. *As Formas Elementares da Vida Religiosa. O sistema totêmico na Austrália*: tradução de Paulo Neves, São Paulo, Martins Fontes, 1996. Coleções Tópicos.

Halbwachs, Maurice (1877-1945). *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990. 189 p Cabo Verde, 2002.

Hall, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*, Rio de. Janeiro: DP&A, 2002.

Hisch, Olivia: "Hoje eu me sinto africana": Processo de (re) construção Identitária em um grupo de Estudantes Cabo-verdianos no Rio de Janeiro.

Jodelet, D. *Representações Sociais: um domínio em expansão*. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais.* Rio de Janeiro 2001. P. 17-44.

_____(2005). *Loucuras e Representações Sociais. Petrópolis*, RJ, Ed Vozes, 2005.
Jovchelovitch, Sandra. *Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 232 p.

Josep Pujudas, Joan. *Etnicidade. Identidad Cultural de los pueblos. Madrid: Eudema, 1993.*

Mourão, Daniele Ellery. *África na pasajem: Identidades e Nacionalidades guineenses e cabo-verdianas.* UFC, 2006, Memeo.

Moscovici, Serge: *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1ª Edição. 1978. 291p.

_____*Representações Sociais: Investigação em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 404p. 3ª Ed.

_____ (2005) prefácio da obra *Loucuras e Representações Sociais*. In JODELET, D. Petrópolis, RJ, Ed Vozes, 2005.

Nóbrega, S. M. *Sobre a Teoria das Representações Sociais. In*: MOREIRA, A. S.P. &. POLLACK, Michaell. A *Memória e Identidade Social In Estudos Históricos.* Rio de Janeiro: VS nº 10, 1992, P. 200-212.

Sá, C. P. *Representações Sociais: o Conceito e o Estado atual da Teoria*. In: SPINK, M. J. (Orgs.). O Conhecimento no Cotidiano. São Paulo: Brasiliense. 1993. P. 19-45

_____ *Núcleo Central das Representações Sociais*. Petrópolis, Vozes, 1996.

_____*A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ. 1998

Silva, Tomás Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004

Woodward, Kathryn. *Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual*, in: Silva, Tomaz Tadeu (org.) Identidade e Diferença. Ed. Vozes Petrópolis, 2004: 7-69.

The 'representation' of Europe in the Cape Verdean Secondary Education

Francisco Osvaldino Nascimento Monteiro[1]

Resumo
É importante ressalvar que nas antigas colónias europeias o fim da dominação política não deve ser confundido com o fim de todas as formas de influências e mesmo dominação. Esta influência pode ser questionada a partir da análise do sistema educativo. Tendo dito isso, parece ser pertinente analisar como esses países representam a "Europa", nos seus respetivos sistemas educativos. Cabo Verde pode ser um bom exemplo para analisar este fenómeno. Assim, o objetivo fundamental do presente estudo foi o de compreender como a Europa é representada no Ensino Secundário Cabo-verdiano. Para a sua concretização, combinou-se os métodos qualitativo e quantitativo. As principais conclusões apontam para: (i) o sistema educativo cabo-verdiano (Ensino Secundário) tem construído uma imagem da Europa fundamentalmente caracterizada pela harmonização de Cabo Verde com a Europa; (ii) a "representações" da Europa que os alunos do ensino secundário cabo-verdiano incorporam diversas características.

Palavras-chave: representação; Europa; educação; educação secundária; (pós) colonização.

Abstract
It is important to know that, in all former African colonies under the European colonial power, the end of the political domination should not be confused with the end of all forms of influence, or even domination. That influence can be questioned through an analysis of education. Having said that, it sounds interesting to analyze, how these countries, currently represent the idea of "Europe", that is, their mental picture of the former colonizer within their educational system. Cape Verde can be a good example to examine such a phenomenon. The main objective of the present study was to understand how Europe is represented in the Cape Verdean Secondary Education. To better comprehend that phenomenon qualitative and quantitative research methods were combined. The main conclusions pointed out are: (i) Cape Verdean educational system invested in a sort of image of Europe mainly characterized by the harmonization of the European continent and Cape Verde; (ii) the "representations" of Europe that the Cape Verdean secondary school students have are supported by different aspects.

Key words: representation; Europe; education; secondary education; (post)colonization.

Introduction

This paper aims to summarize the main findings of a master thesis research finished in November 2010 at the Deusto University in Spain in the field of Euroculture.

The project focuses on understanding, from an educational perspective, how Cape Verdean Secondary Education, encompassing its former colonizer's educational system, now an independent country, represents Europe in their educational system. In other words, it will analyze how that concept is built upon; which tools are used; and what ideological interests and values the system follow when building such representation.

It is important to know that, in all former African colonies under the European colonial power, the end of the political domination should not be confused with the end of all forms of influence, or even domination. That influence can be questioned through an analysis

[1]MED/ISCJS. Email: osvaldinon@gmail.com

of the educational system in place during the postcolonial era. It is possible to notice several studies (see, for instance, Cheikh Aw, 2001; Benavot, 2006 and Gauthier, 2006) pointing out the continuity of some essential fundaments of colonial educational system in these new independent countries. Multiple, diverse, and complex reasons can explains such phenomena: (i) the difficulties of dismantling the profound and diverse colonial heritage associated with the organization of the educational system; (ii) the evident consequences resulted from the symbolical violence which was the objective of colonial domination; (iii) economic and financial obstacles of the postcolonial context; and in some cases, (iv) the (re) appropriation of some intrinsic elements produced by colonial discourse, uttered during the colonization as strategic trick to materialize some political and economical interests in the country.

In terms of structure**,** the present work is subdivided into an (i) "**Introduction**" where the topic and the objectives are presented; the (ii) **Methodological aspects**, aiming to explain the trajectory of the research and the tools used to accomplish the objectives predetermined; the **(iii) theoretical and historical debates**; **(iv) the main findings of the bibliographical analysis; the questionnaires submitted and its interpretation** with the **(v) conclusion drawn from this study**.

Methodological Aspects

This research combined two methodologies based on the most appropriate ones and taking into account the intrinsic features of the research. According to Given (2008), mixed methods is,

> defined as research in which the inquirer or investigator collects and analyses data, integrates the findings, and draws inferences using both qualitative and quantitative approaches or methods in a single study or a program of study.(pp: 526-528).

In terms of characteristics, it is important to highlight the fact that this method helps collect and analyze both quantitative and qualitative data which combined, linked and mixed the analysis and the discussions.

The theoretical and historical analyses turn out to be clear about the following issues. Firstly, it was obvious that we might promote a basic, but useful debate about the meaning of "representation" as a concept. The followings authors were cited as references: Butler (2007), Hoffman (2001), Hall (1987) and Moscovic (quoted by Butler, 2007). Secondly, it was also necessary to conduct an appropriate research in respect to the historical evolution of the educational system (mainly SE) in Cape Verde in the colonial and postcolonial context. Of all the authors involved in the debate, one should highlight Cabral (n.d), Mungazi (1996), Vinck (1995), Wane (2008), Armah (2006), etc. Also, there are several other relevant historical documents and textbooks used.

Table 1 - Summary of textbooks used in the research

Textbook Reference	Subject	Period

República de CV, Ministério da Educação (ME). *História 1- Ensino Secundário- Curso Geral* (Rio Tinto:Asa, 1986)	History	Before the Educational Reform (1990)
República de CV, ME. *Avançar 2, manula de Língua Portuguesa, 2º Ano do Curso Geral* (Porto: Porto Editora, 1987).	Portuguese Language	Before the Educational Reform (1990)
República de CV, ME. *Avançar 3, manula de Língua Portuguesa, 3º Ano do Curso Geral* (Porto: Porto Editora, 1987).	Portuguese Language	Before the Educational Reform (1990)
Maria Cândida Neiva, *Hispérides- Manual de Lingua Portuguesa, 7º e 8º Anos*, (CV: ME, Verde, 1996)	Portuguese Language	After the Educational Reform (1990)
Carmén G. Anahom, *Manual do Mundo Contemporâneo*, (CV: ME).	Contemporaneous World (History)	After the Educational Reform (1990)
Alice Matos, *Manual de Língua Portuguesa, 9º e 10º Aanos* (CV, ME, S/D).	Portuguese Language	After the Educational Reform (1990)
Alice Matos, *Manual de Língua Portuguesa, 9º e 10º Anos* (CV, ME, S/D).	Portuguese Language	After the Educational reform

The analysis of the textbooks directed by the transversal objectives aiming to find information related to the Europe, Africa, and Cape Verde (that is, a hermeneutic analysis: what does the text tell us, what messages does it transmit...). Up to this point, the analysis took into account the organization of the contents, the topics included in the textbooks (see table 1), related to Europe, Africa, and Cape Verde; and the identification of texts and pictures that can give information about the subject of the research.

The elaboration of questionnaire began between March and May, 2010. The students who are in the last year of secondary schools were selected as the target group for the research. The following structure of the questionnaire can elucidate the subject in discussion in a better way:

I. Students personal information

1. Place of questionnaire submission (close-ended question, CEQ)
2. Gender (CEQ)
3. Age (CEQ)
4. Field of Secondary Education (CEQ)
5. Student Residence (CEQ)
6. Level of family schooling (CEQ)

II. Secondary Education curriculum analysis

7. Topics about SE (CEQ)
8. Evaluation of the importance of the topics about Cape Verde (CEQ)
9. Topics about CV in the SE curriculum and the understanding of CV culture (CEQ)
10. Elements about CV identity (idiom, dance, culinary, religion, music, traditional festivities) and their relationship with Africa and Europe (CEQ)
11. General comparison CV culture with European and African cultures (CEQ)
12. Level of profundity of the issues studied in SE about CV (CEQ)
13. Evaluation about the knowledge related to African, European, and American continents acquired in SE (CEQ)
14. Pedagogical material used in SE and the continents focused on (CEQ)

III. Comparative knowledge about Africa and Europe

15. African/European continent is… (Open-Ended Question, OEQ)
16. Africans/Europeans are… (OEQ)
17. The quality of life in AF/EU is…(OEQ)
18. African/European culture is…(OEQ)
19. The quality of life in AF/EU is…(OEQ)
20. The peace in Africa (AF)/Europe (EU) is…(OEQ)
21. African/European governments are…(OEQ)

22. Historic facts that characterize EU/AF (OEQ)
23. Sources of their knowledge (OEQ)
24. Desire of living in EU (OEQ)
25. Meaning of Special Partnership European Union/Cape Verde (OEQ)
26. Visit Europe (CEQ)

The summary allows one to conclude that three main points appearing the questionnaire: (i) the student's personal information; (ii) information studied in the SE which are related to Cape Verde, Africa, Europe and America; (iii) impressions and information that lead the students to connect to Europe and Africa. The questionnaires were submitted in three municipalities chosen in Santiago Island: Santa Catarina, Tarrafal, and Praia.

The table below reveals information about the targeted group.

Table 2 - Characterization of the targeted group (frequency) by Gender, Age, area of study in SE, and Residence based on their Municipalities

Municipalities	Gender		Age			Area of study in SE			Residence		
	F	M	15 to 17	+17 to 19	+19	Humanities	Economics	Science and Technology	City	Village	Countryside
Santa Catarina	33	14	8	30	9	22	19	7	18	10	18
Tarrafal	11	7	2	13	2	1	3	14	0	15	3
Praia	15	19	16	18	0	16	7	11	33	1	0
Total	**59**	**40**	**26**	**61**	**11**	**39**	**29**	**32**	**51**	**26**	**21**

As shown in table 2, the following conclusions can be drawn: (i) the majority of the individuals involved in the research are female mainly from Santa Catarina municipality; (ii) more than half of the targeted group are between 17 and 19 age bracket; (iii) there is not a big difference among students who study Humanities, Economics; Science and Technology; (iv) more than half of the targeted group live in the city.

What does "representation" means? Historical background, multiple meanings and its implication in the present work

"Representation" is a concept that can be perceived from different perspectives as different sciences such as, sociology, psychology, cultural studies, politics, mathematics and philosophy, conceptualize it in different ways. The most important element to bear in mind is that this study does not fully explore all the relevant literatures about the concept. The objective is to provide basic operative elements that allow one to understand the concept and its relation to the main issue in debate. That is why a brief summary of the concept is presented along with some historical remarks about it as well as its multiple meanings, and character. Afterwards, the

attention will be directed to some considerations about the way that this study is using the concept "representation".

It should not be a surprise to the reader, if one understands that the effort to perceive the concept of "representation" goes back to the origin of Western thought. As Butler (2007) points out that, in the Plato´s allegory of the cave, the accessibility to the truth is only possible through the reflection of it (p.3879). The same author emphasizes that in Descartes' hypothesis of the Evil Demon all that is known is merely an illusion produced by another alien intelligence. He added that Descartes' ideals defend that the world comes about only either as an effect of our will, or that the world exists only, insofar, as it is perceived. He concludes that the postmodern context embodied the idea of "representation" in a better way. The conclusion drawn by this short inference is that "representation" relates to the world and the thoughts about the world (Hoffman, 2001, n.p). To sum up, social world is not found and discovered, but made and invented. That is, its meaning can be conditioned by several factors.

Hall (1987), considered as the father of cultural studies, emphasizes the concept of "representation" by analyzing it from cultural perspectives. According to him, the production of meanings is linked to the culture that plays a big role in the process of making things meaningful. He believes that "representation" connects meaning and language to culture.

Yet, Carugati, Selleri and Scappine (1994), teachers at University of Bologna, Italy, clarify the concept of "social representations" interrogating whether or not it constitutes a sort of architecture of cognitions. According to them,

> every society contains a number of different descriptions of salient issues which constitute a significant part of the objective world for groups and persons in that society. Consequently, such descriptions are not only taken-for-granted constituents of reality but they become subjectively appropriated through socialization. (p.2)

That is, "social representations" is a process results from many factors entrenched in the socialization process, where one can reinforce the idea of culture and history.

Another important issue about "social representations" studies is connected to its construction. Moscovic (quoted by Abric, 1996) argued that the processes through which "social representations" are generated depend on two main subjects: (i) objectivation and (ii) anchoring. Objectivation consists of transforming abstracts entities into concrete and material realities. It is the way that a given entity is structured, schematized and naturalized. On the other hand, anchoring means the process of categorization through which the entities are classified and named. That can be considered as a procedure through which the meanings are allocated in a personal system of thought and it implies a sort of instrumentalisation of knowledge.

Having all of these elements in mind, the meaning of the concept "representation is related to the following words and expressions extracted from different dictionaries and encyclopedias: "image of", "feeling", ""idea"", "thought", "simply opinions", "system of values", ""ideas and practices", "appearance", "impression at the sight", "attitudes toward", " branches of knowledge", "the view of the world", "naïve thinking", "imaging core", "figurative model", "specific logic" …etc.

To sum up, the meaning of "representation" related to this study focuses on the process of attribution of meaning to a given reality about Europe. Therefore, in order to understand the sense of this significant terminology one has to position totally dependent on socio-historical, political, cultural conditions and interests.

Bearing that in mind, the objective of this work does not aim to build "a representation" of Europe. It is hard to see the contradiction. In fact this study aims to bring a perspicuous view of the foundations of possible "representations" of Europe. That is, the research centers on how the students, annotatively and connotatively, converge or diverge in their ways of constructing the meaning of Europe.

Cape Verde: from colonial to postcolonial period, searching the roots of the educational system

It is taken-for-granted that one of the main tools of colonization is education in its extensive and exhaustive meaning. The colonial educational system represents one of the most important instruments to establish, by imposing a given system, the cultural and mental domination. Guided by the objective, and to better clarify these ideas, the current topic analyzes the roots of educational system implemented in Cape Verde, and its importance in the process of colonial regime in place back in the days.

Colonial education: principles and objectives. Let's decolonize the mind

The article entitled What Colonial Education did to Africans by Armah (2006), a well known Ghanaian novelist and poet, explains how the official educational system imposed during the colonial regime contributed to pull the colonized mind far from its reality and cultural references. He noticed that,

> before entering the world of schools, I grew up in a home environment that gave me a point of view from which I could see that the vision of reality the established world offered me in its magnificent schools was an atrocious lie (p.38).

The report provided by Armah points out the characteristics of the colonial education that was implemented by Europeans in Africa. That proves that European colonialism gave

little attention and ignored the pre-existing forms of education in Africa. Besides, it demonstrates how colonial educational system, implanted the colonial ideologies by ignoring the cultural values that existed within the confine of the dominated group. Up until now, nothing is more important and powerful than creating "doubt in people's mind about who they were" (Wane, 2008, p.184). This is a way that colonial government found to structure and implement a system of mental domination. In doing so, their objective was to maintain the educational *status quo,* and force people to understand that "colonization through education was actually part of a much bigger and lengthier process" (Wane, idem, p.185).

Education is indubitably a strong tool for cultural domination. Thiong'o (2010), an African writer believes that,

> education [colonial education], far from giving people the confidence in their ability and capacities to overcome obstacles or to become masters of the laws governing external nature as human beings tends to make them feel their inadequacies and their ability to anything about the condition of their lives (http://english.emory.edu/Bahri/Education.html).

This transversal objective of colonial education dragged dominated group away of its past and identity; that is why it should be highly emphasized. Its purpose was to bring under control the mind of dominated group, and subjugate those individuals to the foreign rules, values and beliefs; and at the same time legitimize the necessity of the colonizer (the Europeans) with the pseudo-intention of opening the doors of the so-called Western Civilization. The colonial governments used the tool of education to control African minds and to materialize their own economical and political interests.

Decolonizing mind, as Wane (Ibid.) states, *"*is one of the most difficult process. Most Indigenous people who have been subjected to Western education become a commodity of Western ideology" (p. 183). It is difficult, because "you carry something in you, something very subtle, something that comes from your contact with the [Western thought]… One of our concerns is whether it is for you to be here and there at the same time*"* (Wane, Ibid).

The roots of Cape Verdean educational system have been structured based upon the mainstream ideals of the colonial education. This is the first task to take into account when thinking about the trajectory of educational system in Cape Verde.

The idea discussed above can lead one to conclude that the colonial context did what normally characterizes a given colonial system: to colonize by imposing a system of alienation; to despise those who are under the dominion of the colonizer; to establish the mechanisms that perpetuate the domination; to colonize the minds; to depersonalize others; to impede the dominated group from writing their history; to condemn the dominated group by forcing them to live in misery and obscurantism, etc.

Cape Verdean educational system values after the independence period: rupture or continuity

Normally, the post-independence period is characterized by important initiatives viewing the dismantling of colonial heritage. Education is a key sector in this process. When talking about Cape Verdean context many questions can be posed: Did the Cape Verdean educational system implement any national values considered as cornerstone of a "New State" and a "New Man" after its independence? Did the discourses, decisions, laws published, at the very beginning of the emancipation process, incorporate new values? Were the new values evident in the SE system? And if they were, did they mirror, either directly or indirectly, the reproduction of the values and ideals that led to struggle against the colonialism and the solidification of an independent country?

In the process of struggle for independence, a specific political body of values supported and oriented all the process of militarization and political struggle led by PAIGC against the Portuguese colonialism in Cape Verde and Guinea Bissau. As Cabral (n.d) stated,

> the national independence is not the unique issue that our party wants: the national independence constitute only the first important step for the freedom and dignity of the men and the African peoples in the process of building up a peaceful life, the progress and the happiness for the people (www.fundacaomariosoares.pt).

That citation above proves that the anti-colonial struggle would not finish with the political independence. That is, it was not an end in itself. Several changes would have to occur so as to promote a kind of cultural rupture, which should be perpetuated in order to build up the "New State" and the "New Man".

The official historical document about the proclamation of Cape Verdean independence (BO nº 1, 1975) neither contained any matter regarding education, nor the way that it would be configured. This situation could not be understood as an apathy of the new government that replaced the former colonial power to promote and improve the educational system on a national scale.

From the very beginning, education was considered strategically important to build the "New State" and society (Constitution, 1980; First national Plan of Development, 1982). Practical initiatives were implemented: mobilization of indispensable resources; change in the educational system followed by the challenge of finding out new directions; alteration of the curriculum framework and textbooks; promotion of a new teacher training program.

In conclusion, the basic structure of colonial education (as structure and body of knowledge) was maintained for several years. Consequently, we believe that all mental

construction and representations built by the programs, intended to maintain the colonial *status quo*.

Secondary education textbooks (History and Portuguese Languages) and the idea of Europe- from independence period until educational reform (1990)

The history textbook (História 1- Ensino Secundário, 1986) used in the first grade at the secondary schools' content follows the following pattern: the definition of History, humanization process, urban societies and the Neolithic Revolution (first civilizations). None of those topics was related to Cape Verde. In some cases, they created European characters, demonstrating what the prototype of a child should be: white skin, thin and long hair, with the European dress style. The images used to illustrate the meaning of the text do not match the Cape Verdean student's cultural reality. In the second grade, there was no textbook produced by Cape Verdean experts, neither public nor private. The syllabus began with the Middle Age and finished with the European Expansion and Ancient Regime. There was no reference to African or Cape Verdean issues. The textbooks used were the same utilized in Portugal. The contents were totally focused on the Portuguese historical dynamism with some references to the Universal and European History. In the third year of secondary schools, the topics that constituted the subject were related to the universal history of XVIII and XIX centuries. There was also no national textbook. In the second year of Complementary Course, the most important contents were related to the two World Wars. References to African or Cape Verdean realities were practically inexistent.

In regards to Portuguese Language (Avançar 2, 1987), two textbooks were selected in order to give a general overview of the situation. The contents included in the textbook chosen for the second year of SE were: Communication, Friendship, Art, Other countries and Peoples, Science/Technique and Progress. It was possible to identify some text that guides one to understand the "representation" of Europe. For instance, the text entitled "Language: the instrument of communication" (Cabral) demonstrates how language is important to men, societies, peoples and continents. The contents incorporated in the textbook (Avançar 3, 1987) for third year of SE and the curriculum framework were: Adolescent, Adulthood, Oppression, Freedom, Solidarity, and Emigration.

To sum up, History contents about Cape Verde for students studying from the first year all the way up to the last year at the secondary school were limited. The contents were related to general knowledge about Universal and European History. As it was pointed out, the contents included in the textbook for the first year students did not match the Cape Verdean reality. When it comes to specific aspect of "representation" of Europe, one should

highlight the fact that these "illustrations" represented in the books center on Europe as a model to the Cape Verdeans.

The Portuguese Language books led one to identify the existence of a certain dichotomy about the "representations," and the main values that supported them. On the one hand it is obvious that some attempts to promote values that are part of the challenge of developing national conscience were made. The illustrations in the textbooks deserved some special attention and analysis. For instance, the pictures in the textbooks denote the type of "representation" that the writers (mainly Portuguese) of those textbooks had about Cape Verdean realities, not to mention the way that they manipulated the contents.

As a consequence, one can identify a kind of continuity of external values and ideologies in the national Cape Verdean educational system. In this specific analysis, the matter that is dealt with are the "representations" created by the international authors in the texts; the pictures drawn in those texts; and the illustrations used. None of those aspects connected to Cape Verdean realities.

Educational Reform (1990), textbooks, and the "representation" of Europe

The educational reform launched in 1990 (Law nº 103/III/90, December 29) focused on the following objectives: the democratization of SE; "nationalization" of its curriculum; the necessity of restructuring a new educational system that promotes the preparation of work force to face the weak economic situation that the country was going through; reinforcement of cultural values that ought to be strengthened in order to develop national conscience important for the development process.

When it comes to the "representation" of Europe portrayed by the textbooks, it would be great to stress that their deficient organization (in terms of pedagogical organization) that can be a strong obstacle to identify the core values that objectively mobilizes, describes and raises understanding about the real concept of Europe. That opposes the real objective of Cape Verdean SE, and it does not fit what they really wanted to convey to the Cape Verdean students. To clarify this aspect, a sort of general analysis of some textbooks (Portuguese Language) and the program of History subject, will be carried out.

The Portuguese Language textbook (Neiva, 1996) for the first two years of SE (7^{th} and 8^{th} grades), encompasses contents about the conception of Europe that are objectively insignificant. Several texts written by foreign authors can be the unique vehicle of portraying a given "representation" of Europe. These texts normally focus on European (Portuguese) traditional stories, arts and other cultural movements. The existence of a kind of harmonized analysis about the two (Europe and Cape Verde) social realities is noticeable in those texts.

That is to say, no contrastive analyses are made in order to show the situation before and after the colonial domination.

In the second cycle of the SE, there are two separate textbooks: one for the first, and the other one for the second year. The first year of the first cycle (9th grade), the textbook (Matos, n.d) is composed by three main topics: the Gestation of the Language; Language and Society, and Man and Language. It does not focus on topics about the emergence and the development of Cape Verdean Language. The issue about *Caboverdeanidade* (Typically Cape Verdean) is discussed; histories about colonial context are also emphasized; the importance of Portuguese Language in the Cape Verdean culture is strongly highlighted; there is no use of expressions related to Europe. However, if one pays close attention to the content in the textbook, he or she can identify clear references to Portuguese culture, and its contribution in the process of forging Cape Verdean identity. In the second year of the cycle (10th grade), the main emphasis is put on the comparison between Portuguese Language and the so-called African ethnic languages (Matos, n.d).

In the third cycle, there are no textbooks adopted. The texts used depend on the areas of study proposed for the third cycle. The Humanities' students centralize their study on issues about Cape Verdean literature. As far as History as a subject the following observation was made: In the second year of the first cycle (8th grade) there is a subject named "Conhecimento do Mundo Contemporâneo" (Knowledge about the Contemporary World). The issues about European history are highly emphasized: The colonization, the wars, European integration, European cultural movements and so forth.

In the second cycle of SE, History is as an independent subject (9th Grade). The topics included in the subject program are related to the evolution of the history of humanity, which is done from the Western perspectives: Humanization process, the emergence of history, the first civilizations (classics civilizations), the Middle Age and the Renaissance. There is no national textbook produced on this subject. The ones used are produced in Portugal.

In the third cycle, the history subject is compulsory for those who chose the area of Humanities and Arts. Students of Humanities study contents that are mainly related to the contemporary dynamic of European (universal) history. One can identify, for instance, the issues about European expansion, the colonization, the imperialism, the wars, and the decolonization. These issues introduce from a linear to a uniform perspective. Those who choose Arts study contents related to the European history of arts.

Secondary education students and the "representations" of Europe: survey findings

The current topic goes over the main points of the questionnaires with the purpose of

describing “representations” of Europe depicted by the Cape Verdean SE students. Now, this study emphasizes information about variables, such as: (i) the way that they compare Cape Verdean, African and European cultures and (ii) their general knowledge, impressions and feelings about Africa and Europe.

The comparative analysis made among students, regarding Cape Verdean-European and African cultures, provided the following results: Firstly, 42 students considered Cape Verdean language as being closer to the European one than any other African language; Secondly, an expressive number of students, 32, considered that Cape Verdean music has a great impact of African culture; 28 students agreed that the music has the influence of both African and European music. The study reveals that 36 students considered the Cape Verdean dance to be closer to the African ones. As far as the culinary, 32 students considered it to be close to both cultures: European and African. Finally, the “religion” is also an important element to take into account. 39 students considered it to be close to the European culture. In relation to the traditional festivities, 45 students (the majority of students) considered it to be closer to African culture. In nutshell, the findings demonstrate that students analyze differently the influence of several aspects imported from foreign cultures: European and African cultures. By doing so, they indirectly admit that one can not establish a Cape Verdean culture as a homogeneous in terms of values, but as system that incorporate heterogenic foreign influences.

Regarding the issues about how students perceived African and European continents, its people, culture, government, young people, the data collected depicted the following picture: African continent is mainly depicted as a poor one, but rich in natural resources. Africans were considered as tough workers and intelligent. African cultures were classified as attractive and different. The quality of life in Africa was considered as precarious and difficult. The peace in the African continent is understood as rare and is still a dream for many. African governments are mainly characterized as corrupt and tough workers.

In contrast to the way they perceived Africa, Europeans and their culture are viewed from a different angle. European continent was recognized as rich and developed. They were characterized as racists, self confident and intelligent. European cultures were viewed as interesting, valuable, and different. The quality of life in Europe was considered as good and very good. The peace in Europe is mainly perceived as sustainable and good. European governments were understood to be intelligent, organized, cooperative, as well as corrupts.

Thus far, the findings lead one to conclude that the target group has a great quantity of information that characterizes African and European continents. There is not a big divergence in relation to the difference about the variety of area of study in the secondary education,

place of residence, and the level of family schooling. By the same token, students depict Europe and African continent differently as far as what they learn from the curriculum framework. As shown in the theoretical part of this research, "representations" are built from different sources without any kind of logical interconnection of the information.

Cape Verdean Secondary Education and the "representations" of Europe: interpreting the findings

To analyze the results already collected, an essential consideration of the theoretical debate is necessary. Now, the discussion centralizes on three main points: (i) identifying and reinterpreting the meaning, the fundations and the objectives about the way (s) Europe is represented in the Cape Verdean SE; (ii) identifying and establishing the pillars, or the central elements in which SE students support their "representations" of Europe; and (iii) comparing the two ways of representing the same continent.

(i) ***The "representation" of Europe in the Cape Verdean SE***

The general analysis allowed the current research to identify chronologically two periods which structured the process of Cape Verdean educational system, which contributed to explore some clues to understand how Europe was and is represented in the Cape Verdean SE.

(i.i) ***First period (1975-1990)***

During this period, one can confirm the continuity of the basic structure of former educational system, that is, the colonial educational system. Consequently, the way Europe was represented was not radically different from the colonial context if one takes into account the main features such as: knowledge organization in the curriculum; apparent neutral interest for African and even Cape Verdean issues; and the construction of harmonized and complementary conception about Europe and Cape Verde. To clarify it better, it has not been possible to identify elements of educational rupture between colonial and postcolonial contexts, which normally constitutes the key element to separate colonial domination from self-governing state.

The general "representation" of Europe founded apparently puts uninteresting emphasis on aspects typically related to European colonial legacies, conceived as structurally important for Cape Verdean culture, and political survival. The way that Europe was represented through the textbooks and subject programs was based on the idea of harmony, brotherhood, donor, centre of cultural movements, etc. The same situation did not happen with Africa. African dimensions, regarding aspects such as colonialism were not clearly introduced in the SE curriculum.

(i.ii) ***Second period (1990-)***

In the second period, that goes from the educational reform until now, the situation might not be so different if compared to what has been stated before. The first element that should be exposed is that foreign (Portuguese), and local specialists planned the paradigmatic educational reform of 1990. Therefore, it might not be wrong if one states that the educational system that emerged from that reform seems to be, to some extent, a reproduction of the Portuguese educational system. Having said that, the "representation" of Europe depicted by these textbooks and other SE tools continue to be a kind of harmonized one. In fact, it is bringing together Cape Verde and Europe as complementary realities. In other words, the painful lessons of colonialism are practically banished. Therefore, the textbooks and subject in the programs analyzed in this study stress the legacies of Portuguese colonization, and the European history as a sequential development of facts. Europe is practically not present in its relation with Cape Verde as the former colonizer and the dominant continent. For instance, the literary texts (the Cape Verdean ones) included in the textbooks did not aim to stress the spirit of rupture rooted in anti-colonial perspective.

In conclusion, it has neither been possible to objectively identify a significant tendency to localize Cape Verdean realities in the SE curriculum, nor identify the assumptions of perspectives that can bring Cape Verdean cultural references closer to the dynamics of African history. Concomitantly, the process of portraying the "representation" of Europe can be indirectly accessed through the posture of the SE system, apparently in an uninterested way, in its contents and perceptions about this continent.

(ii) ***Cape Verdean SE students and the "representations" of Europe***

The second item proposed to be commented in the present section, is related to the "representations" of Europe by SE students. Only the central elements highlighted by the students will be emphasized.

After asked to answer questions about "The European continent …" the answers are that they are rich and developed. The target group links Europe with wealth and development. These are, at least, the first two central elements used to "*objectivise"* Europe. What may be interesting here is not to evaluate the it's veracity, as it is, but to understand the type of source from which students construct this meaning.

However, when asked to complete the sentence about The African continent, the words and expressions mostly used were poor, but rich in natural resources. As stated before, the pedagogical materials used by the students in the SE did not accentuate African realities. Then, the question is to get to know what sources do they access to get that information from.

Another element included in the questionnaire was about how the target group

perceives Europeans. They are mainly conceived as racist, intelligent and self-confident. The question about how they construct this image is also relevant at this point.

When it comes to the African continent students often link Africans to or expressions such as tough workers and kind. Some references to Africans as black people, or underdeveloped people were made, and they seem interesting for an in-depth analysis.

Nevertheless, focusing attention in two more issues can be important to draw up this difficult task of constructing the global picture of Europe in the students' mind: European cultures and European governments. Considering the European cultures, the three main words used are: interesting, different, and valuable. However, students conceived African culture as attractive, marvelous, and different.

When it comes to the question about European governments, students used the words intelligent, organized, and cooperatives to classify them. Whereas to the African continent the main words used were: corrupt, tough workers, and honest.

All the information presented and debated may be enough to support the idea about the "representations" of Europe portrayed by the SE students. That idea is expressed through the following components: one can notice that economically, Europe is conceived as a rich and developed continent, although some voices recognize that wealth and development are not extensive to every country. They reinforce this perspective by claiming that in Europe the quality of life is good and very good.

On the other hand, in terms of political issues, European governments are considered as intelligent, corrupt, and organized. At the same time, students recognize that in Europe peace is sustainable and good; whereas, in the African continent, they say that peace is rare, and it is still a dream. Nonetheless, the European cultures are represented as interesting, different and valued. Finally, in terms of relational issues, students perceive Europeans as racists, intelligent, and self –confident.

(iii) ***Brief comments about the two ways of representing Europe***

The last point proposed is to analyze comparatively the "representation" of Europe portrayed by SE tools (textbooks and subject programs) with the students' "representations" of same continent. Here, the first observation that must be made is these two ways of representing Europe are complementary, even though some opposite elements can be found. They are complementary because it is difficult to separate, or to establish fixed boundaries between the participation of elements coming from formal education and others rooted in different other sources. For instance, in the textbooks the connections between Europeans and "racism" are not portrayed. However, this aspect was mostly used by the students to characterize Europeans.

Conclusions

The extensive trajectory provided by the present research has permitted us to highlight many conclusions. However, the following one is closer to the main research objective:

1) Without any kind of visible rupture, Cape Verdean educational system (SE) decided to create a sort of image of Europe mainly characterized by the harmonization of this continent and Cape Verde. This harmonization can be found in the way that the two realities are presented as complementary, that is, not as realities that were in two different positions and power in the past;

2) The "representations" of Europe that the Cape Verdean SE students have are supported by four basic pillars: economic pillar, classification of Europe as rich and developed. They stated that quality of life over there is good and very good with more opportunities for young people. Cultural pillar- they emphasize the fact that European cultures are interesting, different, and valued. Political pillar-they depict European governments as intelligent, corrupt, and organized. Finally, relational one viewing the Europeans as racists, intelligent and self-confident;

3) SE curriculum and students (textbooks and subjects programmes) do not go hand in hand, from a global perspective, with the "representations" of what Europe really is. As it can be seen many divergent approaches can be identified among them.

Our final remarks are directed to the fact that this study has demonstrated the importance of conducting such a kind of research in a comparative way. That is, the idea is to discover how the idea of Europe has been shaped in other African former colonies. It looks like it is an interesting field of study. For me, it will be an outstanding opportunity to understand how Africans are dealing with colonial and hegemonic knowledge. The issue must be of interest of African countries. On the other hand, I believe that this issue might be interesting for Europe as a "soft" power. In fact, Europe is always worried about its image around the world. As we might know, new features are nowadays presented as European flagship. Are they the ones represented as a meaning of Europe around the world? This is a question that might still remain in our minds, and deserves an in-depth research to bring an objective understanding of this phenomenon.

References

Abric, J. C. (1996). Specific Process of social representations, *Papers on Social Representation,* Vol. 5 (1), p. 77-80.

Armah, A. K. (2006). What Colonial Education did to Africans?, *New African*, p. 38-41.

Benavot, A (2006). La diversidad en la Educación Secundaria . Currículos Escolares desde Perspectiva Comparada. *Profesorado, revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, (*10)* 1, p. 1-30.

Butler, R. (2007). Representation. In: George Titzer (Edit.) *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*. v. VIII. University of Maryland: Blackwell Publishing.

Colonial Education. Http://english.emory.edu/Bahri/Education.html (Accessed, August 2010).

Gauthier, R. F. (2006). *The content of secondary education around the world: present position and strategic choices*. Paris: UNESCO.

Given, L. M. (2008). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. v. 1 & 2. London: Sage, p. 526-527.

Carugati, F.; Selleri, P. and Scappini, E. (1994). Are Social Representations an Architecture of Cognitions? A tentative Model for extending the dialog, , *Papers on Social Representations* , 3 (2), p. 1-149.

Fundação Mário Soares. Amílcar Cabral. *"Frente de Liberdade da Guiné e Cabo Verde, Partido Africano da Independência (PAI): O que quer o nosso Partido*?" www.fundacaomariosoares.pt. Dossier Special about Amílcar Cabral, (Accessed, May 2008).

Hall, S. (1987). *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage Publications.

Hoffman, J. (2001). " Representation: History of the Problem". In: Neil J. Smelser and Paul B. Baltes (ed.). *International Encyclopedia of Social & Behavioral Sciences*, v. 19. Oxford: Elsevier Science.

Lieber, E. (2009). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: insights into Design and Analysis Issues, *Journal of Ethonology&Qualitative Research*, 3, p. 218-227.

Marvasti, A. B. (2004). Qualitative Research in Sociology. An Introduction. London: Sage.

Mungazi, D. A. (1996). *The Mind of Black Africa* .USA: Dickson A. Mungazi, 1996.

Oxford Dictionaries. Colonialism. http://oxforddictionaries.com/definition/ Colonialism (Accessed, August 2010).

Pallant J. (2002). *Spss Survival Manual: A step by step guide to data analysis using SPSSfor Windows (Version 12),* Austrália: Allen & Unwin.

Constituição da República de Cabo Verde. Boletim Oficial nº 41, Segunda Feira, 13 de Outubro de 1980, Praia: Biblioteca do Palácio do Governo.
_____. (1977). Ministério da Educação e Cultura. *Encontro Nacionais de Quadros da educação*, Agosto/Setembro de 1977. O novo Sistema Educativo. Praia.

_____. (1990). *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei nº 103/III/90 de 29 de Dezembro). Praia: Centro de documentação do Ministério da Educação.

_____. (1986). Ministerio do Plano e da Cooperação. *Plano Nacional de* República de Cabo Verde, Ministério da Educação. *História 1*-Ensino Secundário- Curso Peral. Rio Tinto: Asa.

_____. (1987). *Avançar 2, Manual de Língua Portuguesa, 2º Ano do Curso Peral*. Porto: Porto Editora.

_____. (1987). Avançar 3, Manual de Língua Portuguesa, 3º Ano do Curso Geral. Porto: Porto Editora, 1987.

_____. (1987). *Reforma do Sistema Educativo, estudos de pré-investimento*, estudo realizado no quadro do projecto "Educação –I2, Abril de 1987.

Reys, R. (Dir.). (2009). "Representaciones Sociales', in *Diccionário de Ciencias Sociales, Terminología Científico-Social"*. Madrid: Universidad Completense de Madrid.

UNESCO. (1986). *Cap Vert: Enseignement et Formation*. Paris: Division du Financement de L'éducation.

Vinck, H. (1995). "The influence of Colonial Ideology on Schoolbooks in the Belgian Cong", *Paedagogica Historica- International Journal of the History of Education*, (31) 2, p. 355-405.

Wane, N. N (2008). "Mapping the field of Indigenous Knowledge in anti-colonial discourse: a transformative journey in education", *Race Ethnicity and Education*, (11) 2, p. 183–197.

Métamorphoses et interculturalité: quels modes de subjectivation pour une formation de soi-même par l'interculturalité?

Didier Moreau[1]

Les dernières années en France ont vu l'intrusion dans le champ du discours politique du thème de l' «identité nationale », dans l'ordre d'une symptomatologie des crises sociales qui rythment la vie collective. C'est parce qu'une telle « identité nationale » aurait été oubliée que la société perdrait son homogénéité ; il convenait donc d'en retrouver le souvenir et d'en restaurer la mémoire. Mais c'est dans le domaine de l'École que cette « perte » serait le plus sensible et c'est dans le champ de l'expérience scolaire que pourrait, selon cette théorie, se constituer une mémoire constitutive de l'identité défaillante.

En effet, depuis plusieurs années déjà, l'ouverture de l'École à des élèves ne répond plus au profil défini par et pour les élites savantes (Peugny, 2013) et les tensions s'y sont accrues très fortement, renforçant la difficulté scolaire pour ceux qui n'y correspondent pas et entraînant l'arrêt brutal de ce qui était prôné comme une fonction fondatrice de l'École républicaine en France : la mobilité sociale permise par le « mérite » et le travail scolaire.

C'est pourquoi le diagnostic inverse en avait été porté dans le domaine de la philosophie politique. La massification de l'École, voulue comme un processus de démocratisation masquait en réalité un projet de renforcement des élites politiques et sociales soucieuses de conserver en main les cartes de la distribution des pouvoirs (Rancière, 2005). L'analyse politique de Rancière a permis de mettre au jour le projet qui correspondait aux plaintes nostalgiques de ceux qui ont évoqué le « déclin de l'école », la perte des savoirs et de l'autorité du maître, éléments structurels d'une « entreprise de destruction » de l'École portée par les projets de démocratisation des années 80 en France (Milner, 1984 ; Finkielkraut, 1989). Ce projet, montre Rancière, correspond à la volonté de maintenir le pouvoir de l'élite politique par la confiscation de l'espace démocratique dénaturalisé, selon les analyses de Lefort (Lefort, 1994), en y réintroduisant une légitimité quasi-naturelle, celle des Savoirs et de ceux qui les élaborent et détiennent. La confirmation de la pertinence de l'analyse de Rancière a été récemment apportée par Milner lui-même lorsqu'il reproche à la construction européenne de favoriser « l'illimité » et le déclin des identités traditionnelles (Milner, 2003):

[1]Université de Paris 8 Vincennes Saint-Denis.

l'Europe démocratique serait, selon cette conception, portée par un élan antisémite dans la mesure où elle tend à dissoudre la transmission traditionnelle des élites savantes.

Nous avons mis en relation la thématique des nostalgiques d'un déclin de l'École avec le projet politique issu du positivisme d'une République des Savants, selon Ernest Renan (Renan, 1929, 1990 ; Moreau, 2011-1). Ce projet politique se concentre vers deux directions corrélées ; d'une part instituer un accès réservé aux savoirs en n'octroyant au Peuple que les savoirs élémentaires lui permettant de donner son assentiment aux décisions politiques des Savants, d'autre part exercer un pouvoir de contrôle sur les vies individuelles par une Morale publique limitant les ambitions d'émancipation populaire en enseignant à chacun la résignation à son sort social.

Nous montrerons ici que, loin d'être un facteur de désagrégation de l'École et du corps social dans un État moderne, l'hétérogénéité des mondes, présente sous la forme du multiculturalisme dans l'espace scolaire, est un axe déterminant de tout projet démocratique et d'émancipation politique. La démarche que nous mettons ici en œuvre consiste à explorer, dans l'histoire philosophique des idées éducatives, comment s'est formé le projet d'une homogénéité des hommes substituant à l'universalité de la condition humaine la territorialité des destins sociaux et politiques. Il s'agit d'une idée éducative si l'on entend bien par éducation, au-delà des institutions scolaires, la formation de l'homme telle qu'elle a été pensée depuis les origines de la philosophie grecque.

La critique philosophique de l'homogénéité des mondes

Depuis Montaigne, on sait que l'exigence de la modernité de façonner par l'éducation un homme à l'imitation de ce que l'on détermine comme son essence transcendante universelle est un projet qui masque une volonté d'assujettissement politique. Dans le Livre I des Essais, le chapitre XXX *Des Cannibales* rapporte l'anecdote de la venue en France de trois Cannibales à Rouen. Lorsque Montaigne les questionna après leur visite, relativement à leurs surprises et étonnements, ils répondirent ceci:

> Ils dirent qu'ils trouvoient en premier lieu fort estrange, que tant de grands hommes portans barbe, forts et armez, qui estoient autour du Roy (il est vray-semblable qu'ils parloient des Suisses de sa garde) se soubmissent à obeir à un enfant, et qu'on ne choisissoit plustost quelqu'un d'entre eux pour commander : Secondement (ils ont une façon de leur langage telle qu'ils nomment les hommes, moitié les uns des autres) qu'ils avoyent apperceu qu'il y avoit parmy nous des hommes pleins et gorgez de toutes sortes de commoditez, et que leurs moitiez estoient mendians à leurs portes, décharnez de faim et de pauvreté ; et trouvoient estrange comme ces moitiez icy necessiteuses, pouvoient souffrir une telle injustice, qu'ils ne prinsent les autres à la gorge, ou missent le feu à leurs maisons. (Montaigne, 2007, p. 221).

L'homogénéité des hommes permet leur sujétion à un pouvoir sans sagesse et sert de paravent à une véritable hiérarchie dans la jouissance de l'existence dont la plupart d'entre eux est écartée. La seule différence valide entre les hommes, disent les Cannibales, est celle de la vertu morale : « marcher le premier à la guerre ».

Si Montaigne montre une telle acuité dans son diagnostic, cela tient pour une part sans doute à sa familiarité avec la pensée de son ami La Boétie (La Boétie, 2002), mais essentiellement à sa position de critique intransigeant des formes résiduelles de transcendance dans les dogmes et les savoirs. La permanence d'une essence stable de l'homme est un leurre, et les savoirs, dit-il, ne sont conquis que dans une expérience singulière et modifiable :

> « ... mes conceptions et mon jugement ne marchent qu'à tastons, chancelant, bronchant et chopant : et quand je suis allé le plus avant que je puis, si ne me suis-je aucunement satisfait » (Montaigne, 2007, p. 151 – Essais I, XXV).

En tant que penseur de la Renaissance, Montaigne découvre, à travers les guerres de religion, que le véritable conflit n'oppose pas une religion véridique à des croyances hérétiques, mais qu'il se pose entre une prétention à la vérité universelle concernant l'essence de l'homme et les conceptions, issues de la pensée antique, dont la Renaissance rend l'accès à nouveau possible, qui décrivent l'homme comme un être en formation, qui ne peut prendre connaissance de lui-même, non par un dogme institué, mais par le travail de transformation qu'il opère sur lui-même: « Je ne vise icy qu'à découvrir moy-mesmes, qui seray par aventure autre demain, si nouvel apprentissage me change. » (Montaigne, 2007, p. 153 - Essais I, XXV).

Le christianisme et la Réforme ne sont pour Montaigne que des formes rivales d'hégémonie institutionnelle sur la vie humaine. Parce qu'elles définissent une destination et la voie pour y accéder, elles dépossèdent l'homme de sa propre expérience de soi en la confiant à des autorités extérieures qui le maintiendront en tutelle.

La seconde critique radicale de l'homogénéité du monde sera portée par Herder. Certes ses contemporains, comme Diderot qu'il rencontrera, ont perçu que l'expansion de la modernité occidentale avait des conséquences tragiques sur les cultures et les peuples que les explorateurs européens rencontraient (Diderot, 1951). Mais la critique portée par Herder ira beaucoup plus loin, en montrant que le mouvement d'homogénéisation commence par le monde occidental moderne lui-même. L'État moderne exige, selon une dialectique impitoyable, l'uniformité des sujets qui obtiennent, en compensation une « liberté de pensée » qui n'est que formelle, puisqu'elle ne peut s'alimenter d'aucune expérience singularisée. Les sociétés organisées par les États-nations sont : « des grands troupeaux régis

philosophiquement, une raide machine de bois, le tout maintenu assemblé par contrainte. » (Herder, 1964, p. 251).

Chaque homme se trouve réduit à n'être qu'une pièce, un individu au sens propre, qui ne participe au fonctionnement de la machine entière que par la contrainte et la force qui lui sont appliquées. La machine de l'État moderne est l'antagoniste de l'organisme vivant de la *Cosmopolis* des Stoïciens, dans laquelle chaque partie était en sympathie avec les autres et la totalité. Ce fonctionnement contraint produit une expression individuelle, qui n'est autre qu'un grincement mécanique, et cette seule manifestation de la singularité, n'est autre chose, pour Herder, que la pensée dont la liberté est octroyée par l'institution politique :

> « Ils pensent ! peut-être répand-on la pensée parmi eux – mais jusqu'à un certain point seulement : afin que de jour en jour ils sentent davantage qu'ils ne sont qu'une machine, apprennent à grincer, et sont obligés de marcher – ils grincent – bah ! ils ne peuvent que grincer ; et pour réconfort, ils ont la libre pensée » (Herder, 1964, p. 251).

L'ère de l'individu ouvre le règne de l'uniformité ; les exigences du pouvoir politique des États-nations sont contradictoires avec la diversité des expériences humaines qui en questionne la légitimité. Depuis les guerres de religion, l'État hobbesien protège contre la mort violente en désarmant autrui, octroie une liberté de conscience *in foro interno* et demande en retour que l'on adhère aux croyances du Souverain dans un parfait assujettissement (Hobbes, 1999). Herder sera le premier témoin de l'apparition de l'uniforme dans les armées nationales et il y verra la préfiguration de l'évolution des sociétés modernes :

> « Voyez une armée ; le plus beau type de société humaine !comme tous portent l'uniforme commode, ont une nourriture légère, pensent harmonieusement, sont libres et à l'aise dans tous leurs membres ! (…) image de la suprême qualité de l'esprit humain, et du gouvernement du monde : la résignation !» (Herder, 1964, p. 273).

Ce mouvement interne aux États occidentaux a des conséquences terribles sur les autres continents dont Herder montre bien la racine, dans la traduction française qu'il donne d'un texte espagnol du Supérieur des Missionnaires de l'Orénoque:

> « Les Indiens en général sont certainement *des hommes* mais leur barbarie a tellement défiguré ce qu'ils peuvent avoir de raisonnable que j'ose dire dans le sens moral que l'Indien sauvage et barbare est un monstre inconnu qui a une tête d'ignorance, un cœur d'ingratitude, une âme d'inconstance, des épaules de paresse, des pieds de crainte, son ventre et sa passion pour le vin sont des gouffres sans fond. (…) Qu'est-ce qui pourra pénétrer le génie de ces peuples si agiles à faire le mal et si paresseux à faire le bien si inconstants pour leur salut éternel et si fermes pour leur perdition ? »

L'incapacité des missionnaires à « pénétrer le génie de ces peuples » tient avant tout, montre Herder, dans le déni total de légitimité de leur culture, si éloignée de la vision essentialiste de l'Europe. Le délire devient total, dit Herder, lorsque ce déni est poussé

jusqu'au refus du missionnaire d'accorder aux Indiens la « maternité » de leur propre langue : « Les Indiens » ne sauroient les avoir inventées, parce qu'elles sont aussi régulières et aussi expressives que les langues les plus cultivées de l'Europe » (Herder, 1997, p. 209).

Ce déni est symptomatique du projet de conversion des cultures non occidentales à la vérité transcendante. Dans la mesure où la langue n'est, dans ces conceptions du XVIIIème que Herder s'emploie à déconstruire (Herder, 1977), qu'une manifestation de la raison, il apparaît paradoxal au jésuite que les Indiens y aient accès par eux-mêmes, alors qu'ils n'ont pas développé une connaissance de la religion naturelle, à défaut d'avoir bénéficié de la Révélation. Dès lors, si leur langue est aussi régulière que l'espagnol ou le portugais, par exemple, c'est qu'elle a été dérobée par paresse et vice... Cette logique de la mauvaise foi est imparable, mais elle est mortelle : elle signifie que ces « usurpateurs », comme des enfants rebelles, doivent être corrigés et châtiés par une éducation qui les ramènera à la vérité. On sait qu'à rebours la conception herdérienne de la langue suppose que l'homme se forme grâce à elle, en y forgeant sa pensée dans une expérience singulière du monde : la notion de langue est inséparable, pour Herder, de celle de peuple, et les peuples ne peuvent communiquer qu'en partageant, dans une expérience de la traduction, leurs visions du monde portées par leurs langues propres.

Il nous faut donc faire désormais porter notre réflexion sur deux points. Le premier est de savoir quelle relation existe entre l'État moderne et l'assujettissement par l'uniformisation, lorsque le second nous permettra de comprendre comment, dans la situation du monde contemporain, des possibilités existent toujours de former et d'éduquer dans une perspective multiculturelle.

L'uniformisation des pratiques de soi

Comment se construit cette uniformité de la situation humaine dans la perspective de la genèse de l'État moderne ? Comment la formation de soi devient-elle une prise en charge institutionnelle des pratiques éducatives ? A ces questions Michel Foucault, dans son cours de 1977-1978 apporte un éclairage décisif en introduisant le paradigme du Gouvernement pastoral (Foucault, 2004). Dans ce séminaire, il montre que l'idée même de gouvernement des hommes est une idée nouvelle imposée par le christianisme, alors qu'elle était inconnue des Grecs et des Romains. Gouverner est une attitude éducative qui consiste à s'assurer du salut de ceux dont on a la charge spirituelle. Le premier gouvernement est donc un gouvernement de type pastoral, avant que la modernité ne découple le pouvoir royal politique du gouvernement des âmes. Dans cette disjonction, qui correspond à la sécularisation de l'attente

eschatologique, le pouvoir royal reprend, conserve et transforme les structures mêmes du gouvernement pastoral : le contrôle, l'exercice spirituel en vue de l'obéissance pure. Mais pour comprendre cette sécularisation, qui libère le pouvoir politique de la transcendance divine, il faut analyser certains éléments constitutifs du Gouvernement pastoral tel que Foucault les analyse.

En tant que pouvoir « bienveillant, oblatif et transitionnel », le pouvoir pastoral prend en charge le salut de chacun, qui ne peut être obtenu que dans un renoncement à soi et une soumission totale à celui qui l'administre. Il s'ensuit nécessairement ce que Foucault montre être un paradoxe pour le pasteur : il s'agit à la fois de pouvoir assumer le sacrifice de l'un pour le tout, et d'envisager à chaque moment le sacrifice du tout pour l'un. En effet, dans la mesure où le pouvoir s'exerce sur une multiplicité d'âmes cherchant chacune un salut dans un chemin identique, il faut savoir sacrifier celle-là même qui s'en écarterait en compromettant l'atteinte collective du but, mais dans le même moment, le salut de chacune vaut plus que le salut collectif dans la mesure où essentiellement, dans l'interprétation augustinienne du christianisme, La Transcendance divine a une relation personnelle avec chacune de ses créatures : si l'une est perdue – par infortune – toute perspective de salut s'effondre pour toutes les âmes – ce qui fut une des racines du retour de Luther vers la théorie de la prédestination des âmes qui permet bien de conjurer ce risque de hasard incompatible avec l'omniscience divine (Luther, 2001). Il y a donc dans l'exercice du gouvernement pastoral un mouvement qui mène à l'uniformisation des situations, obtenue par cette équivalence du tout et de la partie : la singularité des situations humaines disparaît à jamais, devant un pouvoir qui, comme le dit Foucault, « s'exerce sur une multiplicité et non sur un territoire, qui guide vers un but et qui est l'intercesseur pour ce but. (...) C'est un pouvoir qui vise à la fois tous et chacun dans leur paradoxale équivalence, et non l'unité supérieure formée par le tout » (Foucault, 2004, p. 133).

Ce pouvoir pastoral est, selon Foucault, un mode tout à fait inédit dans l'histoire de subjectivation et de formation des hommes. Le gouvernement pastoral rompt totalement avec la *paideia* hellénistique comme avec tous les modes de formation de soi qui avaient cours en Occident avant le christianisme. Foucault explicite cette « étrangeté » du pastorat en tant que mode de relations interindividuelles et intra-individuelles. Le gouvernement pastoral administre tout d'abord le salut dans une réciprocité de la responsabilité, selon le principe de l'équivalence de tous et de chacun. C'est ce qui conduit cette responsabilité à devenir analytique : il s'agit de rendre compte de chaque acte, selon une « distribution qualitative et factuelle » (Foucault, p. 173). Le deuxième principe fondamental, selon Foucault, est celui du

transfert instantané de la responsabilité : chacun des mérites et démérites des brebis du troupeau est imputable au pasteur. Le troisième principe fonde l'inversion sacrificielle qui incite le pasteur à se perdre pour le salut de son troupeau, et qui institue, du même fait, une relation de surveillance dans la direction de conscience par laquelle le directeur se trouve confronté au mal dont il doit guérir autrui. Enfin, le quatrième principe analysé par Foucault est celui de la correspondance alternée selon laquelle les faiblesses du pasteur contribuent au salut du troupeau et que, réciproquement, la lutte du pasteur contre les faiblesses du troupeau fonde seule son mérite.

Ces quatre principes n'ont qu'une seule fonction globale qui est d'assurer la dimension transitionnelle du pouvoir pastoral, que le pasteur n'exerce que dans un abandon et un renoncement de soi au profit du salut de la communauté devant la transcendance. Seule la divinité pèsera *in fine* les mérites et démérites de chacun – et du pasteur lui-même. La sanction reste transcendante et inaccessible aux hommes. Cette extramondanéité de la sanction des mérites de la conduite humaine définit à son tour la fonction ultime et décisive du gouvernement pastoral, qui est, conclut Michel Foucault, d'obtenir un mode de subjectivation qu'il nomme « l'obéissance pure » :

> « La catégorie générale de l'obéissance n'existe pas chez les Grecs. (...) Le pastorat chrétien, lui, a organisé quelque chose de tout à fait différent et étranger à la pratique grecque [du respect des lois et de la persuasion rhétorique], c'est ce qu'on pourrait appeler l'instance de l'obéissance pure, l'obéissance comme type de conduite unitaire, conduite hautement valorisée et qui a l'essentiel de sa raison d'être en elle-même »(Foucault, p. 177).

Dans le gouvernement pastoral, l'uniformisation est le mode de subjectivation qui permet d'obtenir le résultat politique le plus important : l'obéissance pure. Celle-ci n'est pas seulement une soumission factuelle ou passagère à une autorité tutélaire. C'est une conversion obtenue de l'intérieur du sujet qui consiste en un renoncement à soi, une défiance permanente dans sa propre singularité en tant qu'elle ne peut qu'aspirer à la différence avec le tout de la communauté rassemblée en vue du salut. Dans l'obéissance pure, il ne s'agit pas d'obéir à quelqu'un, mais de se trouver dans la situation d'attente et de disponibilité absolue face à un appel qui arrachera le sujet à ce qui lui reste de monde. Certes l'obéissance pure est un horizon radical, et déjà Augustin prémunira l'Église contre les pratiques des gyrovagues et des anachorètes, en instituant l'idée cénobitique de contrôle et de surveillance mutuels, ce qu'il nomme la « correction fraternelle » (Saint Augustin, Règle), mais le processus de subjectivation qui tend vers elle deviendra bien un principe de gouvernementalité politique, s'appuyant sur quatre axes fondamentaux : l'uniformisation, la dépossession d'un soi connaissable par expérience au profit d'un moi modelé dans l'imitation d'un modèle

transcendant, l'obéissance en tant qu'attente dans un salut défini et promis par une autorité tutélaire et enfin la correction mutuelle des écarts sur la voie du salut, en vertu du principe de l'équivalence de tous et de chacun qui est à la base des procédures de contrôle de la population.

Conversion et métamorphoses

Il est important de saisir dès à présent en quoi ce paradigme de la formation selon le pouvoir pastoral se sépare radicalement de la conception antique que nous définissons dans la figure des Métamorphoses (Moreau, 2012). L'histoire philosophique des idées éducatives se structure dans un conflit axé autour de ce qui est source de toute paideia, et que Platon désigne comme étant une *epistrophè*, un retournement vers ce qui est le plus digne d'être pris en considération dans la connaissance (Platon, République, VII). Si toute éducation consiste bien en un arrachement à ce qui est simplement donné, si se former consiste à s'orienter vers ce qui est le plus digne d'être vécu (Moreau, 2011-2), il reste à savoir vers quoi cet arrachement s'opère et, si l'on sait bien ce que l'on abandonne, l'opinion commune, l'erreur partagée, il faut bien déterminer ce qui est l'essence de la vérité. Le conflit trouve ici son point de départ, entre une épistémologie postulant une transcendance au-delà de notre expérience sensible –le platonisme et l'augustinisme – et les épistémologies qui affirment, au contraire, que l'expérience sensible est une source importante de nos savoirs.

Dans le Livre VII de la *République,* Platon pense le chemin de la paideia comme une conversion vers la vérité, une *epistrophè* vers l'*alétheia,* comme une conversion du regard vers ce qui a plus de réalité et est digne d'être contemplé. La technique en vue de se rapprocher de cette vérité est double : c'est un détachement du monde sensible et un effort d'imitation, de *mimesis* qui structure l'acte éducatif dialectiquement comme une remontée hors des copies sensibles vers les modèles intelligibles que sont les Idées. Le problème posé par Platon est considérable : toute *epistrophé* sera une décision libre du sujet – la contrainte exercée dans la Caverne sur le prisonnier se réfute d'elle-même – et cette conversion ne peut s'appuyer sur aucun partage d'expérience, dans la mesure où une telle expérience apparaît bien plutôt comme épreuve que chacun des prisonniers de la Caverne veut fuir. Le prisonnier ne trouvera l'appui d'aucun maître. On le sait, Platon a recours dans le *Ménon* au mythe de la réminiscence pour dépasser cette aporie, par la théorie d'une trace archaïque –spectrale – de la vérité en notre âme. Saint Augustin tentera de s'extraire de l'aporie avec la solution propre à l'ontothéologie qu'il constitue : l'*epistrophé* devient une *métanoïa*, conversion de l'âme à sa véritable surnature et la source archaïque du savoir de la réminiscence est un effet de la

transcendance divine : Augustin constitue le paradigme du Maître intérieur, moniteur de la vérité, comme l'atteste le *De magistro*. Ce maître intérieur ouvre la voie d'une gouvernementalité – des âmes et des hommes – par l'institution qui, désormais, administre le Salut. C'est à la conjonction augustinienne de l'*epistrophé* et de la *métanoïa* que la *mimesis*, comme effort d'imitation de notre surnature oriente l'éducation selon le paradigme d'une Conversion vers une réalité transcendante à l'expérience humaine.

Mais la philosophie grecque et romaine défend aussi une *epistrophé* débarrassée de toute transcendance, et c'est le sens de l'entreprise stoïcienne, à travers les plusieurs siècles de son développement. On le sait, l'ontologie stoïcienne ne reconnaît que les corps, dont les actions réciproques constituent la multiplicité et l'unité du concret. Les individus, seuls êtres réels, changent de formes mais persistent dans les tensions qui les relient au réel. Contrairement au platonisme, les Stoïciens affirment que le réel est connaissable grâce à la sensation lorsqu'elle se plie à l'exercice critique du jugement rationnel ; il n'y a pas d'arcane de la nature, d'arrière-monde caché, mais la possibilité d'une « représentation cataleptique », de la chose telle qu'elle est. En effet, la connaissance n'est pas un glissement à la surface des choses, mais une pénétration de l'être même lorsqu'elle nous donne l'intuition de la participation de la chose connue à l'ordre rationnel du *Cosmos*. La *mimesis* platonicienne est abolie par les Stoïciens dès lors qu'il n'y a pas d'essence incorporelle : pas de réminiscence, ni non plus de connaissance par des facultés séparées de l'âme, comme le pose Aristote. Cette théorie des facultés de l'âme, qui imprègne toujours les psychologies traditionnelles est balayée par l'idée stoïcienne d'une unité fondamentale de l'âme dans son mode d'action qu'est la représentation de la chose. Une représentation aboutie (*catalepsis*) est tout autant appréhension de la chose que communication de cette appréhension dans le discours rationnel, filtre critique de la connaissance : il n'y a pas d'état prédiscursif ou antéprédicatif de la conscience rationnelle, ainsi que le remarque justement Claude Imbert (Imbert, 1978).

La pédagogie stoïcienne qui en résulte insiste, au contraire du platonisme, sur la transmission indirecte et sur la relation à autrui comme membre d'une communauté humaine dans laquelle les hommes s'instruisent mutuellement, comme le développe Cicéron dans le *Traité des devoirs*. La représentation cataleptique, qui nous est transmise par nos maîtres - ceux que nous choisissons, par les œuvres de la culture, manifeste notre interaction avec la chose et ne prétend pas être une plus ou moins bonne copie de la réalité. Elle est la marque même de l'actualité de la perception, elle est cette perception en acte et vaut alors pour son témoignage authentique. C'est la vie sociale elle-même qui est éducative. La société des hommes ne relève pour les Stoïciens ni de l'intérêt, ni du hasard, mais de la tension commune vers l'unité

rationnelle avec le *Cosmos* qui nous recommande les uns aux autres (*commendatio*) en nous rendant solidaires. En elle, l'activité représentative de chacun se crée un corpus de témoignages des choses, autant à partir des impressions sensorielles brutes (naturelles) qu'élaborées (culturelles) par la représentation cultivée rationnelle de ceux qui les produisent. Les peintres, les musiciens, les écrivains, les architectes, les orateurs transmettent leur expérience du monde aux autres hommes qui y puisent des connaissances fiables et formatrices. C'est le schème de ce que nous nommons la Métamorphose éducative. Elle est la trajectoire même de l'*oikeiosis*, ce que Sénèque traduit par *Commendatio* de la Nature, qui est le développement de la tendance qui est en nous (*hormé*), lorsqu'elle est étayée par l'instruction et l'éducation, et qu'elle nous permet de passer progressivement au *Logos*, à l'expérience croissante par la raison de notre appartenance au monde – sans que soient exigés ni un quelconque renoncement à soi, ni une conversion immédiate vers ce qui fonde la vérité de notre présence dans le monde. Pour les Stoïciens, l'*epistrophé* se présente alors comme un arrachement à la *stultitia*, à cette folie collective dont nous sommes tous coresponsables et dont nous ne pourrons nous extraire que grâce à des exercices spirituels nous permettant de structurer notre rapport au monde et aux autres (Sénèque, Lettres ; Foucault, 2001). Cet arrachement est une émancipation hors de ce qui entrave notre tension fondamentale vers une vie plus digne d'être vécue. Mais si cet arrachement à la *stultitia* reste une décision individuelle, néanmoins elle recherche, comme éducation de soi-même, des étayages et des appuis autour de soi dans le monde, au sein des œuvres et de la culture qui, comme le dit Sénèque, « nous tendent la main » pour que nous prenions pied sur le rivage :

> « Comment désigner ce qui, si nous tendons dans un sens, nous entraîne dans un autre et nous pousse du côté de ce que nous désirons fuir ? (…) Nous flottons entre des résolutions diverses, nous ne voulons pas avec une volonté libre, absolue, arrêtée pour toujours ; C'est la déraison (*stultitia*), pour qui il n'y a rien de constant, que rien ne satisfait longtemps ; Comment nous arracherons-nous à ses prises ? Nul n'est par lui-même de force à émerger des flots. Il faut quelqu'un qui lui tende la main, *porrigere manum*, quelqu'un qui le tire à la rive » (Sénèque, 1993, *Lettre 52* p. 719).

Ce geste de « tendre la main » est le rôle d'une éducation émancipatrice, permettant d'engager le processus métamorphique par lequel le sujet se forme en se transformant dans son expérience de soi, des autres et du monde. Le conflit est donc établi, entre une éducation en vue d'une conversion au vrai, dans le renoncement à soi, par l'obéissance à une institution tutélaire, et une éducation métamorphique, appuyée sur un projet d'émancipation progressive de ce qui, comme le disait Spinoza, constitue la recherche d'une « vie nouvelle » qui ne peut s'effectuer qu'au sein d'une communauté culturelle et politique orientée vers l'émancipation collective:

> « Telle est donc la fin à laquelle je tends : acquérir cette nature (humaine) supérieure et faire de mon mieux pour que beaucoup l'acquièrent avec moi ; car c'est encore une partie de ma félicité de travailler à ce que beaucoup connaissent clairement ce qui est clair pour moi, de façon que leur entendement et désir s'accordent pleinement avec mon propre entendement et mon propre désir. Pour parvenir à cette fin, il est nécessaire d'avoir de la nature une connaissance telle qu'elle suffise à l'acquisition de cette nature supérieure, en second lieu, de former une société telle qu'elle est à désirer pour que le plus d'hommes possible arrivent au but aussi facilement et sûrement qu'il se pourra » (Spinoza, 1955, § 14).

La langue de la *Cosmopolis*

Ma langue n'est pas ma langue:

« Or jamais cette langue, la seule que je sois ainsi voué à parler tant que parler me sera possible, à la vie à la mort, cette seule langue, vois-tu, jamais ce ne sera la mienne. Jamais elle ne le fut en vérité » (Derrida, 1996, p. 14). Le monolinguisme l'est toujours de l'autre, du fait même, dit Derrida que la langue que nous parlons est « d'emprunt » et empreinte d'une Spectralité qui nous a précédés et qui nous hante. C'est pourquoi, ajoute-t-il, « en disant que la seule langue que je parle n'est pas *la mienne*, je n'ai pas dit qu'elle me fût étrangère.[2] » (*ibid*. p. 18).

D'où vient le corps des deux propositions centrales de la conférence de Derrida:

« *1. On ne parle jamais qu'une seule langue – ou plutôt un seul idiome*

2. On ne parle jamais une seule langue – ou plutôt il n'y a pas d'idiome pur »[3] (*ibid.* p. 23). Ces deux propositions semblent « incompossibles » du point de vue logique, mais elles sont inséparables, dès que l'on prend le concept d' « idiome » au sérieux, c'est-à-dire comme ce qui structure une communauté en propre dans un corps de pratiques partagées : c'est pourquoi on ne parle pas un seul idiome, dans la mesure où aucune communauté ne se résout à la solitude mais communique au moins avec celles qui l'ont précédée, dans la Spectralité (Moreau, 2011) et qu'aucun idiome n'est pur pour cette même raison. En réalité donc, les deux propositions incompossibles se révèlent équivalentes.

Les conséquences, montre Derrida, sont déterminantes relativement à la question de l'identité: «Qu'est-ce que l'identité, ce concept dont la transparente identité à elle-même est toujours dogmatiquement supposée par tant de débats sur le monoculturalisme ou sur le multiculturalisme, sur la nationalité, la citoyenneté, l'appartenance en général ? » (ibid. p. 31). Le conflit se situe ainsi entre l'acte politique par lequel on reçoit ou on se trouve dépossédé d'une identité – ainsi que Derrida lui-même en a fait l'épreuve lors de la déchéance, par le pouvoir de Vichy de leur nationalité pour tous les Juifs d'Algérie en 1943, et le processus réel

[2] C'est Derrida qui souligne.
[3] Souligné par Derrida

de formation de soi par la langue, au sens où Herder l'entend : « l'étrange moyen de former les hommes est la langue » (Herder, 1977, p. 144). Ce conflit oppose ainsi deux modes de subjectivation qui sont les deux paradigmes éducatifs que nous avons mis en évidence : d'un côté le gouvernement pastoral qui recherche la conversion par le renoncement à soi dans la quête d'une vérité identitaire pure puisque transcendante, de l'autre l'éducation métamorphique, par laquelle l'être se transforme dans la pratique langagière d'une langue qui « n'est pas la sienne » et qui, *ipso facto*, dissout toute illusion d'une ipséité, d'une identité stable et pure de tout mélange. Ce conflit n'est pas une vue de l'esprit, mais il décrit effectivement la plupart des processus politiques et sociaux contemporains lorsque les formes résiduelles de gouvernement pastoral préparent par l'éducation le champ d'exercice du pouvoir des États-nations. On comprend mieux dès lors l'obstination politique du néolibéralisme en France à prétendre s'abriter derrière une quête d'identité nationale. Il ne s'agit pas de ressusciter un « Grand récit », au sens de Lyotard (Lyotard, 1998), ou de redonner vie à un mythe moribond, mais bien d'exclure et disqualifier du champ du partage du pouvoir ceux et celles qui ne se seraient pas conformés à la conduite obéissante que requiert une « identité nationale », dans un examen constant de sa culpabilité, de ses insuffisances et de la valeur de son propre sacrifice, relativement à l'attente que l'État a des conduites de ses citoyens. Dès lors, ceux qui ne réussissent pas à l'École, s'ils sont, même sur plusieurs générations, d' « origine étrangère » seront-ils condamnés à rester – même naturalisés – des « mauvais Français », c'est-à-dire des non-citoyens, pour peu qu'ils n'auront pas reconnu le Sacrifice que l'État bienveillant a consenti pour les « intégrer ».

Si le gouvernement pastoral reste pris dans l'aporie sacrificielle de l'individu et du tout, comme l'a montré Foucault, c'est qu'il s'y déchaîne, comme l'analyse à son tour Derrida, ce monolinguisme de l'autre qui veut réduire les langues à « l'Un, à l'hégémonie de l'homogène » (Derrida, 1996, p. 69). Comme il le développe :

> « Car l'expérience de la langue (ou plutôt, avant tout discours, l'expérience de la marque ou de la marge), n'est-ce pas justement ce qui rend possible cette *articulation* ? N'est-ce pas ce qui *donne lieu* à cette articulation entre l'universalité transcendantale ou ontologique et la singularité exemplaire ou témoignante de l'existence martyrisée ? (...) Nous en appelons donc à ce qu'on nomme si vite le corps propre et qui se trouve affecté de la même ex-appropriation, de la même « aliénation » sans aliénation, sans propriété à jamais perdue ou à se réapproprier jamais » (*ibid.* p. 50-51).

Tel est le drame de l'ex-appropriation, de l'entrée dans l'universel de la vérité de la conversion : non pas le fait d'être aliéné, de devenir autre dans une autre culture – ce qui demeure un processus de formation de soi – mais de ne pouvoir devenir rien, de ne pas pouvoir s'insérer dans un « processus phantasmatique d'identification » (ibid. p. 53), tel celui

exploré en psychologie par Mac Adams, dans la figure de l'écriture du « mythe personnel » (Mac Adams, 1993).

Il nous faut donc échapper de la logique métaphysique de la Conversion à la vérité de l'essence :

> « Tous ces mots : vérité, aliénation, appropriation, habitation, « chez soi », ipséité, place du sujet, loi, etc. demeurent à mes yeux problématiques sans exception. Ils portent le sceau de cette métaphysique qui s'est imposée à travers, justement, cette langue de l'autre, ce monolinguisme de l'autre. » (Derrida, 1996, p. 115).

La créolisation du monde

Si la métaphysique platonico-augustinienne de la conversion impose l'identité dans le renoncement par l' « hégémonie de l'homogène », quelle voie reste ouverte à un processus d' « identification sans fin », de métamorphose sans achèvement, que les critiques antiques de la métaphysique transcendante – les Stoïciens - avaient déjà indiqués ? Marc Aurèle dit que le principe matériel de la métamorphose est le *pneuma*, ce souffle qui nous fait communiquer avec le monde à chaque respiration et que nous renouvelons en le perdant :
« Ce que je suis : chair, *pneuma* et raison. Abandonne tes livres ; ne te laisse pas séduire ; (...) et le souffle, vois bien ce qu'il est : du vent, et pas toujours le même, rejeté puis ravalé selon les moments » (Marc Aurèle, Pensées, II, 2).

Ce *pneuma* est le souffle de notre parole, qui fait que nous ne sommes jamais le même, que nous n'avons ni identité stable ni même ipséité, comme Montaigne l'avait bien compris. Notre seule « identité », c'est notre identification, notre cohérence par la tension pratique qui nous anime dans l'action : notre vertu, donc. Elle est indécomposable parce qu'elle est une attitude en vue de se perfectionner. C'est aussi, affirme Spinoza, le fondement collectif d'une « nouvelle vie ».

Le conflit entre les perspectives de la Conversion et de la Métamorphose pour la formation de l'homme n'implique pas qu'il s'agisse de substituer une vision à une autre, par une sorte de révolution éducative ouvrant sur une nouvelle ère. Il faut comprendre bien au contraire que le schème de la Métamorphose éducative est actif mais peu visible du fait même du recouvrement que lui impose l'hégémonie de la Conversion. C'est dans le champ des pratiques que ce combat est manifeste, et il s'agit d'y apporter quelque lumière. C'est vers la langue et les pratiques langagières qu'il faut donc revenir. Les analyses d'Édouard Glissant peuvent y contribuer.

Dans une proximité à la pensée de Derrida, Glissant affirme que le dit de la relation est multilingue: « le multilinguisme est une manière de parler sa propre langue dans la prescience

que les autres langues existent et qu'elles nous influencent sans qu'on le sache » (Glissant, 2010, p. 28). Ainsi posé, le multilinguisme est une pratique de soi qui s'oppose à l'hégémonisme du monolinguisme, qui consiste à « parler sa langue fermée » (*ibid.*). Le multilinguisme est un rapport à soi en vue de la métamorphose, c'est en cela qu'il se distingue de la polyglossie qui, elle, peut bien masquer un monolinguisme radical et intolérant, dans la mesure où l'on peut parler plusieurs langues tout en les tenant dans un rapport hiérarchique (*ibid*. p. 54). Ce que fait disparaître la notion de multilinguisme, après même avoir balayé le monisme et l'hégémonie de l'universel, c'est cette quiétude au sein même de notre langue « maternelle », relativement au sort des autres langues, dont la disparition ne fait pas simplement naître le regret de formes que l'histoire - mais quelle Histoire, sinon celle de l'Absolu – aurait marginalisées jusqu'à leur extinction ; Car, comme l'explicite Glissant, la disparition des autres langues menace la structure même de celles qui subsistent en les rendant encore plus vulnérables à leur érosion par un « sabir international » véritable discours de la domination du monde. Le multilinguisme est le *pneuma* que nous nous partageons sans le savoir, car il n'est pas nécessaire, indique Glissant, de parler d'autres langues pour être multilingue. Et ce *pneuma* résulte d'un processus de métamorphose qu'il analyse sous le concept de créolisation. La créolisation consiste à engendrer un langage nouveau en « tissant les poétiques des langues, sans que celles-ci soient apparentées ou même voisines. La créolisation est une pratique née des circonstances historiques et politiques que les hommes ont retournées à leur faveur dans la création d'une langue dans laquelle ils peuvent penser leur propre expérience – violente, contrainte et dominée – du monde. Mais cette pratique n'est ni locale ni historiquement factuelle, elle correspond désormais, analyse Glissant, au mouvement même de la mondialisation, en en subvertissant, de l'intérieur, l'hégémonie de gouvernementalité pastorale:

> « La créolisation est un mouvement perpétuel d'interpénétrabilité culturelle et linguistique qui fait qu'on ne débouche pas sur une définition de l'être. Ce que je reprochais à la négritude, c'était de définir l'être : l'être nègre... Je crois qu'il n'y a plus d'« être ». (...) La définition de l'être va très vite, dans l'histoire occidentale, déboucher sur toutes sortes de sectarismes, d'absolus métaphysiques, de fondamentalismes dont on voit aujourd'hui les effets catastrophiques » (ibid. p.31).

En ce sens, la créolisation décrit la structure langagière du processus de formation métamorphique.

Dans la mesure où « le monde se créolise, toutes les cultures se créolisent » (*ibid*. p. 32), il faut penser comment les pratiques éducatives – et non l'École institutionnelle – donne accès à la fois au multilinguisme et à la perception de la créolisation de soi. Nous avons

esquissé ailleurs, dans le cadre de la réflexion sur l'éthique éducative (Moreau, 2014), ce que pouvaient être les pratiques d'une « créolisation éthique » dans le cadre scolaire, orienté vers l'éducation tout au long de la vie.

D'une manière générale, et alors même que ce terme ne peut avoir qu'une connotation extrêmement négative dans l'éducation formelle, il faut promouvoir tout ce qui peut favoriser l'errance hors des cadres voulus par l'institution pastorale. Comme le dit Édouard Glissant,

> « L'errance et la dérive, disons que c'est l'appétit du monde. Ce qui nous fait tracer des chemins un peu partout dans le monde. La dérive, c'est aussi une disponibilité de l'étant pour toute sortes de migrations possibles. (...) La drive, c'est la disponibilité, la fragilité, l'acharnement au mouvement et la paresse à déclarer, à décider impérialement. Et l'errance, c'est ce qui incline l'étant à abandonner les pensées du système pour les pensées, non pas d'exploration, parce que ce terme a une connotation colonialiste, mais d'investigation du réel, les pensées du déplacement. (...) Par conséquent, l'errance a des vertus que je dirais de totalité : c'est la volonté, le désir, la passion de connaître la totalité, de connaître le Tout- monde, mais aussi des vertus de préservation dans le sens où on ne veut pas connaître le Tout-monde pour le dominer, pour lui donner un sens unique » (Glissant, 2010, p. 37-38).

Errance et dérive sont les pratiques pédagogiques qu'il convient de favoriser pour contrer les effets de la Conversion dans l'éducation. On le sait depuis l'Antiquité, dont tous les exercices spirituels dans l'éducation reposaient sur la prise de distance avec ses propres habitudes, la curiosité en vue du savoir pour toutes les manières de vivre et toutes les manifestations du monde ; loin d'avoir été une conquête du vrai, la construction du savoir pour les Stoïciens était une compréhension de soi dans le monde (Sénèque, Questions naturelles).

Le bénéfice dans l'éducation est double, dans la mesure où, à la résistance à l'hégémonie de l'homogène, l'éducation métamorphique selon les perspectives de l'errance et de la dérive, est le seul rempart qui subsiste contre le risque du communautarisme qui se veut une réaction à la pression de l'universel. C'est ce que Glissant analyse sous le processus de « l'archipélisation » : contre les nationalismes et les régionalismes, des « régions » se détachent et font éclater les limites des États-nations, comme le regrette tant Milner (Milner, 2003). Ces « régions » sont des processus culturels, des réseaux de pratiques qui « ne sont plus considérées comme des périphéries ni comme des centres, mais comme des multiplicités écumantes de la réalité de la totalité-monde » (ibid. p. 48).

Déjà, aux marges de l'École, l'éducation diffuse des jeunes permet de les initier à cette appréhension d'une réalité multilingue dans laquelle leurs pratiques culturelles ne seraient ni minorées et rejetées à la périphérie ni ne deviendraient hégémoniques. Il convient enfin que les pratiques pédagogiques scolaires s'y consacrent davantage. Les pédagogies de « l'Ère nouvelle », celles qui eurent à prendre en charge l'éducation des enfants après la Première

Guerre mondiale, qui imposa aux esprits ses chauvinismes issus de la concurrence des États-nations pour l'hégémonie colonialiste sur le monde, en ont, semble-t-il indiqué la voie par l'accent qu'elles ont mis sur les pratiques esthétiques, sur une relation ouverte et critique aux savoirs, enfin sur l'internationalisation contre les identités closes, grâce aux voyages et à la curiosité pour toutes les cultures. L'interculturalité n'est jamais un problème en éducation, car c'est le fondement même d'une formation de soi qui refuse le renoncement, la résignation et la fermeture dans l'ipséité de l'individu.

Bibliographie

Derrida J.(1996). Le monolinguisme de l'autre. Paris : Galilée.

Diderot D. (1951). Supplément au voyage de Bougainville, Œuvres. Paris : Gallimard/ La Pléiade.

Finkielkraut A. (1989). La défaite de la pensée. Paris : Gallimard.

Foucault M. (2001). L'herméneutique du sujet. Paris : Gallimard/Seuil.

Foucault M. (2004). Sécurité, territoire, population. Paris : Gallimard/Seuil.

Glissant E. (2010). L'imaginaire des langues. Paris : Gallimard.

Herder J.G. (1964). Une autre philosophie de l'histoire. Paris : Aubier-Montaigne.

Herder J.G. (1977). Traité sur l'origine de la langue. Paris: Aubier.

Herder J.G. (1997). Sammlung von Gedanken und Beispielen fremder Schfrifsteller über die Bildung der Volker, Werke Band 9/2. Frankfurt am Main : Deutscher Klassiker Verlag.

Hobbes T. (1999). Léviathan. Paris : Dalloz. In : Les Stoïciens et leur logique, Paris : Vrin.

Imbert C. (1978). Théorie de la représentation et doctrine logique dans le stoïcisme ancien.

La Boétie E. de (2002). Discours de la servitude volontaire. Paris : Payot.

Lefort C. (1994). L'invention démocratique. Paris : Fayard.

Luther M. (2001). Du serf arbitre. Paris : Gallimard.

Lyotard J.F. (1998). La condition postmoderne. Paris, Seuil.

Mac Adams D.P. (1993). The story we live by. Personal myths and the making of the self. New York: William Morrow & Company.

Milner J.C. (1984). De l'école. Paris : Seuil.

Milner J.C. (2003). Les penchants criminels de l'Europe démocratique. Paris : Verdier.

Montaigne M. de (2007). Les Essais. Paris : La Pléiade/Gallimard.

Moreau D. (2011-1). De quoi la science peut-elle répondre ? In Fabre M. & Mustière P. (Ed.). Science, Technique et Société : de quoi sommes-nous responsables ? Nantes : Coiffard.

Moreau D. (2011-2). Éducation et théorie morale. Paris : Vrin.

Moreau D. (2012). L'étrangeté de la formation de soi. Le Télémaque n° 41, 115-132.

Moreau D. (2014). Éthique et pédagogie : entre l'institution de moralité et le désengagement éthique, comment ouvrir le champ d'un perfectionnement moral à l'école ? In : Éducation et minimalisme. Recherches en éducation. Hors série n° 6.

Peugny C. (2013). Le destin au berceau, inégalités et reproduction sociale. Paris : Seuil.

Rancière J. (2005). La haine de la démocratie. Paris : La Fabrique.

Renan E. (1929). L'avenir de la science. Paris : Calmann-Levy.

Renan E. (1990). La réforme intellectuelle et morale de la France. Paris : Complexe.

Sénèque (1994). Entretiens, lettres. Paris : Laffont.

Spinoza B. de (1955). Œuvres. Traité de la réforme de l'entendement. Paris : Gallimard/La Pléiade.